

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Sara Patrícia Pedro dos Santos

Orientador: Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, Agosto de 2011

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Sara Patrícia Pedro dos Santos

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar sob a orientação do Professor
Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, Agosto de 2011

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos os que contribuíram, de alguma forma, para que este trabalho fosse possível. A todas essas pessoas deixo aqui os meus reconhecidos e sinceros agradecimentos.

Agradeço profundamente aos estimados Luís e Maria de Lourdes pelo apoio e afeto incondicionais, pela total disponibilidade e profunda dedicação.

À Maria Rosaria, cuja existência marcou de forma determinante a pessoa que sou, o meu percurso de vida e os objetivos a alcançar.

Aos familiares que estiveram presentes ao longo do meu percurso, que me compreenderam e incentivaram sem reservas.

À minha colega Sofia Santos que caminhou lado a lado comigo em busca de um objetivo comum, que me dedicou uma profunda amizade, pautada pela lealdade e afeto.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, e ao seu corpo docente, por me terem permitido realizar a formação em Educação Pré-Escolar e pela forma metódica e atenta, como conduziram as experiências de ensino-aprendizagem que me foram proporcionadas.

Aos docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em especial à caríssima professora Maria Filomena Caldeira, pela partilha de conhecimentos, pelos momentos de reflexão orientada e por todo o apoio e disponibilidade prestados.

Ao meu orientador, professor José de Almeida, pela forma como orientou este trabalho. O meu franco agradecimento pela sabedoria, pelas valiosas contribuições, pelo acompanhamento atento e por toda a disponibilidade.

Agradeço ainda ao Jardim-Escola João de Deus da Estrela, às educadoras e às crianças, que tornaram este estágio uma realidade e uma experiência, para mim, sem precedentes.

Índice Geral

Índice de Quadros	X
Índice de Figuras	XI
Introdução	
1. Identificação do local de estágio	1
2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional	2
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional.	2
4. Identificação do grupo de estágio	4
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência do estágio	7
7. Cronograma do estágio	9
CAPÍTULO 1 – Relatos diários	
10	
Descrição do capítulo	10
1. 1.ª Secção – Período de estágio de 12 de Outubro a 17 de Dezembro.	10
1.1 Caracterização da turma	10
1.2 Caracterização do espaço	12
1.3 Horário	14
1.4 Rotinas	15
1.5 Relatos diários	20
2. 2.ª Secção – Período de estágio de 03 de Janeiro a 01 de Abril	52
2.1 Caracterização da turma	52
2.2 Caracterização do espaço	53
2.3 Horário	54
2.4 Rotinas	54
2.5 Relatos diários	56
3. 3.ª Secção – Período de estágio de 04 de Abril a 08 de Julho	96
3.1 Caracterização da turma	96
3.2 Caracterização do espaço	96
3.3 Horário	97
3.4 Rotinas	97
3.5 Relatos diários	98

CAPÍTULO 2 – Planificações	127
Descrição do capítulo	127
2.1 Fundamentação teórica	127
2.2 Planificações em quadro	133
2.2.1 Planificação da área de Conhecimento do Mundo	133
2.2.2 Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	137
2.2.3 Planificação do domínio da Matemática	140
2.2.4 Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional	143
2.2.4.1 Planificação da área de Conhecimento do Mundo	144
2.2.4.2 Planificação do domínio da Matemática	147
2.2.4.3 Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	150
2.2.4.4 Planificação do domínio da Expressão Motora	153
 CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação	 156
Descrição do capítulo	156
3.1 Fundamentação teórica	156
3.2 Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	159
3.2.1 Contextualização da atividade	159
3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	159
3.2.3 Grelha de avaliação	162
3.2.4 Descrição da grelha de avaliação	163
3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico	163
3.2.6 Análise do gráfico	164
3.3 Avaliação da atividade do domínio da Matemática	165
3.3.1 Contextualização	165
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	165
3.3.3 Grelha de avaliação	168
3.3.4 Descrição da grelha de avaliação	169
3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico	170
3.3.6 Análise do gráfico	170
3.4 Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo	171
3.4.1 Contextualização	171

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	171
3.4.3 Grelha de avaliação	174
3.4.4 Descrição da grelha de avaliação	175
3.4.5 Apresentação dos resultados em gráfico	176
3.4.6 Análise do gráfico	176
 CAPÍTULO 4 – Reflexão final	 178
4.1 Considerações finais	178
4.2 – Limitações	179
4.3 – Novas pesquisas	180
 Referências bibliográficas	 181
 Anexo 1 – Horários semanais referentes às três turmas	 191
Anexo 2 – Fotografias referentes aos materiais utilizados na aula de matemática	192
Anexo 3 – Ficha de jogo referente ao circuito prático de prevenção rodoviária e fotografias	193
 Anexo 4 – Fotografias do material utilizado na aula de matemática para trabalhar o conteúdo das combinações.	 194
Anexo 5 – Proposta de atividade referente ao ditado gráfico	195
Anexo 6 – Proposta de atividade respeitante ao domínio da Matemática	196
Anexo 7 – Proposta de atividade referente à área de Conhecimento do Mundo	197

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização do estágio	9
Quadro 2 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo	133
Quadro 3 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	137
Quadro 4 – Planificação do domínio da Matemática	140
Quadro 5 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo (PPACP)	144
Quadro 6 – Planificação do domínio da Matemática (PPACP)	147
Quadro 7 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (PPACP)	150
Quadro 8 – Planificação do domínio da Expressão Motora(PPACP)	153
Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	161
Quadro 10 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	162
Quadro 11 – Escala de avaliação utilizada	164
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Matemática	167
Quadro 13 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Matemática	168
Quadro 14 – Escala de avaliação utilizada	170
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na área de Conhecimento do Mundo	173
Quadro 16 – Grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo	174
Quadro 17 – Escala de avaliação utilizada	176

Índice de Figuras

Figura 1 – Placard ilustrado45
Figura 2 – Placard com imagens do ciclo do pão e da profissão de padeiro50
Figura 3 – Atividade prática de confecção do pão50
Figura 4 – Recorte de papéis coloridos80
Figura 5 – Mesa destinada à função de “cantinho da leitura”81
Figura 6 – Pintura de uma máscara de Carnaval com lápis de cera82
Figura 7 – Material não estruturado (peixes coloridos e aquário)95
Figura 8 – Proposta de atividade no domínio da Matemática	107
Figura 9 – Material estruturado Tangram articulado com material não estruturado	119
Figura 10 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	163
Figura 11 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Matemática	170
Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo	176

Introdução

1. Identificação do local de estágio

O presente relatório de Estágio Profissional destina-se às unidades curriculares de Estágio Profissional I e II, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este trabalho corresponde ao estágio efetuado nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar, com a duração de 2 semestres, num total de 16 semanas por semestre.

O estágio ocorreu no Jardim-Escola João de Deus da Estrela, no período de 12 de Outubro de 2010 a 08 de Julho de 2011. Neste período, foram vivenciados três momentos de estágio diferentes: o 1.º momento, no Bibe Azul A; o 2.º momento, no Bibe Amarelo A e o 3.º momento, no Bibe Encarnado A.

Este estágio foi realizado à segunda, terça e sexta-feira, no horário das 9 às 13 horas, num total de 12 horas semanais.

O Jardim-Escola João de Deus da Estrela situa-se em Lisboa na Avenida Álvares Cabral e abrange as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita ao pessoal docente, o Jardim-Escola possui docentes da Educação Pré-Escolar e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros colaboradores.

A fase etária de frequência escolar situa-se entre os 3 e os 10 anos. Os alunos encontram-se separados por salas, consoante as faixas etárias na Educação Pré-Escolar, e os níveis de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O espaço físico do Jardim-Escola é composto por uma área interior, constituída por salas de aula, uma biblioteca, uma sala multiusos, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade, assim como de refeitório na hora de almoço.

O seu espaço exterior é constituído por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-escolar, outro para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este relatório está organizado do seguinte modo: Introdução; Capítulo 1 – Relatos Diários; Capítulos 2 – Planificações; Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação e Capítulo 4 – Reflexão final.

Primeiramente, será apresentada a introdução que inclui a identificação do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório de estágio profissional, a importância da elaboração do relatório de estágio profissional, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio e, por fim, o cronograma.

Em seguida, será exposto o Capítulo 1 – Relatos Diários que se encontra dividido por secções. Cada secção corresponde a um momento de estágio. Neste Capítulo será apresentado a mesma ordem de acontecimentos para cada um dos momentos de estágio. Será efetuada a caracterização de cada bibe, a enunciação das suas rotinas, bem como os relatos de todas as práticas observadas, que serão inferidas e sustentadas cientificamente.

No Capítulo 2 – Planificações – serão apresentados os planos de aula elaborados com as respetivas estratégias, assim como inferências e fundamentação científica relativa às mesmas.

No Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação – encontram-se os dispositivos de avaliação elaborados durante a prática pedagógica. Estes referem-se a duas Áreas Curriculares: a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Dentro da Área de Expressão e Comunicação, encontra-se o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e o Domínio da Expressão Motora (jogo). Neste capítulo, será também efetuada uma fundamentação científica respeitante à importância da avaliação.

Por último, no Capítulo 4 – Reflexão Final – serão referidos os objetivos que foram alcançados ao longo deste estágio e de que forma o mesmo contribuiu para o meu crescimento, não só a nível pessoal como profissional.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

A elaboração deste relatório de estágio profissional constitui um elemento fundamental para a minha formação, enquanto futura docente. A nível pessoal, este relatório é determinante, pois servirá para a concretização de um requisito, que visa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e consequente certificação profissional.

Possui, também, relevância uma vez que me possibilita investigar e estudar conceitos, ideias e métodos, que contribuem para a construção do conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Loughran, citado por Flores & Simão (2009),

refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores.” (p. 34)

Este relatório comporta acuidade científica devido à sua atualidade e pertinência. Para a sua realização, serão recolhidas ideias de diversos autores, que visam sustentar cientificamente as inferências apresentadas. Estas ideias serão as mais atuais possíveis, de modo a estarem em conformidade com as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

A produção deste relatório implica a narrativa diária das práticas pedagógicas presenciadas em sala de aula, assim como das estratégias aplicadas no contexto das aulas que planifiquei e lecionei. Cada narrativa diária envolve uma reflexão crítica sustentada por um enquadramento teórico. Polkinghorne, citado por Flores & Simão (2009), afirma que “a narrativa é a estrutura do discurso em que a ação humana recebe a sua forma e através da qual é significativa. (p. 92)

O estágio em coexistência com a produção do relatório permite a articulação contínua entre a prática e reflexão sobre a prática, sustentada por uma teoria pedagógica. Nóvoa (1992) reforça este modelo de formação docente, defendendo que a “formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (p. 28)

Flores e Simão (2009) designam esta abordagem na formação de professores de “abordagem realista”. (p. 42) De acordo com os mesmos autores, as principais características desta abordagem são:

- (i) “trabalhar com base em situações reais com as quais se confrontaram durante o ensino e que causaram preocupações ao aluno futuro professor;
- (ii) reflexão e interação entre os alunos futuros professores;
- (iii) reinvenção orientada;
- (iv) tem em vista a ação concreta, numa determinada situação;
- (v) baseia-se nas experiências de cada um.” (pp. 42-43)

Para Flores e Simão (2009), um princípio importante da abordagem realista “é que a aprendizagem profissional eficaz se baseia na experiência pessoal de situações práticas concretas.” (p. 50)

Os mesmos autores acentuam que a adoção desta abordagem permite desenvolver nos alunos, futuros professores, a capacidade de “dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias

teorias da prática”. (p. 44) Nesta linha de raciocínio, Nóvoa (1992) refere que os “professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.” (p. 28)

4. Identificação do grupo de estágio

Para a realização da componente prática do Mestrado em Educação Pré-Escolar foram efetuados grupos de estágio. O meu grupo de estágio foi composto por dois elementos, pela Sofia Santos, do MPE n.º 7 e por mim, Sara Santos, MPE n.º 6.

Este grupo de estágio funcionou bastante bem, visto que possuímos uma imensa cumplicidade, um espírito de entreaajuda e companheirismo, uma postura e forma de pensar bastante semelhantes e, acima de tudo, uma profunda e sincera amizade, o que se refletiu diariamente na nossa prática pedagógica.

Enquanto grupo, partilhámos as experiências vivenciadas na prática pedagógica e co-refletimos sobre as mesmas. Flores & Simão (2009) acentuam que a aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares”. (p. 51) Estes mesmos autores defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática.” (p. 31)

5. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada na elaboração do presente relatório de estágio assentou numa técnica de recolha de dados orientada para uma investigação qualitativa.

A investigação realizada comporta algumas características enunciadas por Bogdan & Biklen (1994), relativamente à investigação qualitativa, tais como:

- (i) “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto;
- (iii) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- (iv) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
- (v) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (pp. 47-50)

Deste modo, constata-se o papel relevante da palavra escrita na investigação qualitativa, pois constitui a base substancial pela qual se desenvolve e sustenta a investigação qualitativa.

Poupart, referido por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), também concebe a metodologia qualitativa “como um processo fundamentalmente indutivo”, no

qual o “projeto de investigação e as hipóteses específicas” não são pré-determinadas. O investigador deve subordinar-se às características próprias do “terreno” e focar a sua atenção em “dimensões” que possam vir a ser relevantes. (p. 99)

Os dados mencionados na elaboração dos relatos diários foram recolhidos através da técnica de observação. De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a observação abarca o “conjunto das operações” a partir das quais “o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos)” é sujeito ao “teste dos fatos e confrontado com dados observáveis.” No decorrer desta etapa são recolhidas imensas informações. Serão “sistematicamente analisadas” numa etapa posterior. (p. 157)

Após a observação, o investigador irá efetuar o que Bogdan & Biklen (1994) designam de “notas de campo”. Estas são definidas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...).” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150)

Deshaies (1997) declara que a observação pode ser direta ou indireta. A observação utilizada no período de contacto com a realidade educativa foi direta, uma vez que a “observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.” (Deshaies, 1997, p. 296)

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), a observação direta implica a “recolha de informações” efetuada diretamente pelo próprio investigador, pois “apela diretamente ao seu sentido de observação.” Os indivíduos observados não interferem na “produção da informação” pretendida. Esta última encontra-se exposta e é “recolhida diretamente” dos sujeitos observados pelo investigador. (p. 165)

Os mesmos autores mencionam que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.” (p. 197)

Para além de ser direta, esta observação é ainda participante, ou seja, “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida coletiva.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 197)

Nesta situação, o investigador adotou o papel de estudioso junto da população observada, articulando-o com outros papéis sociais, o que lhe permitiu aceder a um posto privilegiado de observação. De acordo com Carmo & Ferreira (1998), “ (...) o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada (...). ” (p. 107)

Para além de utilizar a técnica de observação como instrumento de recolha de dados utilizei também a análise documental.

Após a recolha de dados que são “(...) páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232), efetua-se a análise. Para tal, Bogdan & Biklen (1994) sistematizam a importância do “desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.” (p. 221) Bogdan & Biklen (1994) sustentam que o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos, sendo estes os seguintes: percorrer os dados em busca de “regularidades e padrões”, assim como de “tópicos” existentes nos dados e, posteriormente, registar “palavras e frases” que representem “estes mesmos tópicos e padrões.” Estas “palavras ou frases” constituem “categorias de codificação.” As categorias são uma forma de “classificar os dados descritivos” reunidos. (p. 221)

Miles & Huberman, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), avançam com um modelo interativo da análise dos dados na investigação qualitativa que consiste em três passos (...): “a redução dos dados, a sua apresentação/organização e a interpretação/verificação das conclusões. (p. 107) Os mesmos autores definem a redução dos dados como o processo “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação do material compilado.” (p. 109)

Segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), a organização e a apresentação dos dados necessitam de diversas operações que giram em torno do conceito de tratamento de dados.

Miles e Huberman, referidos por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), definem a fase de tratamento de dados como “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões.” (p. 118)

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), a interpretação das conclusões “consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos.” Trata-se de “extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições.” Miles & Huberman, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p. 122), Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), concluem declarando “esta componente da análise integra, portanto, uma dimensão de verificação.” (p. 123)

Contudo, Bogdan & Biklen (1994) alertam para o facto destes processos de análise de dados não implicarem que a análise “surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspetivas que o investigador possui.” É necessário ter em conta que “são os valores sociais” e as formas de atribuir “sentido ao mundo que podem

influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas” que os investigadores reconhecem como “importantes para codificar.” (p. 229)

Diariamente, efetuei o registo das notas relativas às observações dos períodos de estágio. Semanalmente, transformei as notas de campo em narrativas, que constituíram os relatos diários.

No tocante à análise documental, consultei os horários de cada turma, o projeto curricular de turma e o projeto Educativo, para caracterizar a escola, as turmas, os espaços e rotinas.

Metodologicamente este relatório foi realizado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e Azevedo (2000) de forma a organizar a sua construção.

6. Pertinência do estágio

Enquanto futura docente, considero o estágio pedagógico de extrema relevância para a formação profissional, uma vez que, só através da articulação entre a teoria e a prática, é possível tomar consciência da realidade educativa. De acordo com Calderhead, citado por Pacheco (1995), “aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático.” (p. 38)

A prática pedagógica representa a oportunidade dos futuros docentes exercerem, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional. Alarcão & Tavares (1987) encaram “a supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 197)

Schön, referido por Alarcão (1996), considera que a formação de um profissional deve envolver situações que permita ao formando “praticar sob a orientação de um profissional, um formador,” que o acompanha e aconselha na prossecução das diversas etapas, auxiliando-o na compreensão da realidade. (p. 13)

Esta componente de formação profissional prática é concebida por este autor como “uma espécie de prisma rotativo” que faculta ao formando uma perspetiva pormenorizada do “mundo do trabalho” e das suas complicações e, ao possibilitar uma “reflexão dialogante” sobre as situações visualizadas e praticadas, leva à “construção ativa do conhecimento na ação” tendo como base uma “metodologia de aprender a fazer fazendo. (p. 13)

Nesta perspetiva, o papel do formador não se centra “tanto em ensinar” mas sim em “facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender.” (Schön, referido por Alarcão, 1996, p. 18)

Segundo Pacheco (1995), “a educação e o ensino, pela sua natureza, são atividades práticas.” (p.13) Contudo, não se trata de uma prática sem uma teoria de suporte, pois este autor enuncia “o professor quando intervém numa situação educativa, atua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/conhecimento base profissional previamente adquirido.” (p.14)

É fulcral que os futuros docentes possam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na teoria, refletindo e avaliando criticamente as estratégias educativas, para além de serem capazes de saber lidar com situações práticas.

Schön, citado por Pacheco (1995, p. 15), defende que “a atividade profissional consiste numa resolução instrumental de problemas pela aplicação de teorias e de técnicas científicas.” Deste modo, Pacheco (1995, p. 15), refere “o saber profissional será mais um saber-em-ação, identificado pelo saber fazer (...)” Daí advém a relevância da prática pedagógica na formação de docentes, pois “a competência profissional de um professor,” que advém deste “saber-em-ação ou de uma perspetiva de racionalidade técnica” visualiza-se pela sua capacidade de se envolver na prática de um modo “instrumental” e de ultrapassar as dificuldades por meio da “técnica, pelo saber-fazer ou pela arte profissional.” (Pacheco, 1995, p. 16)

O estágio consiste num processo formativo de aquisição de um conhecimento prático, que proporciona a integração escolar e o relacionamento com os alunos. Pacheco (1995), defende esta conceção declarando “o estágio (...) é prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola.” (p. 166)

A “sabedoria da prática” implica três fatores fundamentais: uma experiência pessoal valorizada pela prática, a observação das ações e das considerações efetuadas pelos outros docentes, bem como uma prática interativa e cooperativa no âmbito das discussões, reflexões e inovações. (Mialaret, mencionado por Pacheco, 1995, p. 34)

Segundo Schön, citado por Alarcão (1996, p. 19), a prática deve ser encarada “como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências (...)” Para tal, o docente deve “(...) refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer.” Esta reflexão conduz o professor ao desenvolvimento de novas conceções, novos modos de pensar, de interpretar as situações e de formular estratégias para encarar e suplantar dificuldades. (Schön, referido por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98)

7. Cronograma

O período de estágio decorreu de 12 de Outubro de 2010 a 08 de Julho de 2011 e abrangeu os três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar. Este período de estágio encontra-se dividido em três Secções, uma destinada a cada sala do Pré-Escolar. A 1.^a Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do Bibe Azul A, no período de 12 de Outubro de 2010 a 17 de Dezembro de 2010, a 2.^a Secção corresponde ao momento de estágio realizado na sala do Bibe Amarelo A, no período de 03 de Janeiro de 2011 a 01 de Abril de 2011 e a 3.^a Secção corresponde ao momento de estágio realizado no Bibe Encarnado A, no período de 04 de Abril de 2011 a 08 de Julho de 2011.

No cronograma (Quadro 1) apresentado, de seguida, é possível visualizar de forma organizada o tempo destinado a cada secção.

Quadro 1 – *Calendarização do estágio*

Momentos de estágio	1. ^a Secção – Bibe Azul A	2. ^a Secção – Bibe Amarelo A	3. ^a Secção – Bibe Encarnado A
Período de estágio	12 de Outubro de 2010 a 17 de Dezembro de 2010	03 de Janeiro 2011 a 01 de Abril de 2011	04 de Abril de 2011 a 08 de Julho de 2011

CAPÍTULO 1 – Relatos diários

Descrição do Capítulo

O presente capítulo corresponde à narrativa diária das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, assim como das estratégias aplicadas no contexto das aulas que planejei e coloquei em prática. Cada uma destas narrativas será seguida de uma reflexão crítica, sustentada por um enquadramento teórico.

Este capítulo encontra-se dividido em três secções, de acordo com os três momentos de estágio vivenciados: o 1.º momento, no Bibe Azul A; o 2.º momento, no Bibe Amarelo A, e o 3.º momento, no Bibe Encarnado A. Em cada uma das três secções, segue-se a mesma estrutura de trabalho.

Deste modo, será exposto para cada secção, a caracterização da turma e do espaço, a descrição das rotinas e o horário semanal da turma.

Seguidamente, serão apresentados os relatos diários relativos às práticas observadas durante o período de estágio, seguidos das respectivas inferências, que serão sustentadas cientificamente.

Ao longo dos relatos diários, poderão encontrar-se fotografias ou esquemas que ilustram as atividades realizadas.

1.ª Secção

Esta secção respeita ao momento de estágio efetuado no período de 12 de Outubro de 2010 a 17 de Dezembro de 2010. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Azul A, referente às crianças na faixa etária dos 5 anos, dinamizada pela educadora cooperante Rita Durão.

1.1 Caracterização da turma

Antes de mais, considero pertinente salientar que a informação e dados, que passo a descrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Azul A. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças e encontra-se inserida no Projeto Curricular de Turma (P.C.T.).

Segundo Vicente (2004), “o currículo nacional deve ser adequado ao contexto de cada escola. A gestão do currículo deve ser operacionalizada através de um projeto curricular de escola”, sendo este projeto “concebido, aprovado e avaliado pelos

respetivos órgãos de administração e gestão.” (p. 70) Por conseguinte, o projeto curricular de uma escola consiste sempre num “currículo contextualizado”, envolvendo ainda a elaboração de “projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente”. (Roldão, 2009, p. 32) Estes últimos são desenvolvidos “em função do contexto de cada turma”, constituindo o projeto curricular de turma que é “concebido, aprovado e avaliado” pelo docente titular da turma. (Vicente, 2004, p. 70)

Deste modo, o P.C.T é um instrumento de gestão pedagógica, que integra estratégias de desenvolvimento das Orientações Curriculares, estando este adequado ao contexto da escola. É elaborado em conformidade com o perfil da turma e é da responsabilidade do educador titular da turma. Trata-se de um guia das atividades letivas, que adapta as estratégias de ensino às características próprias da turma e dos alunos que a compõem, explorando as suas motivações e interesses.

É necessário acentuar que o P.C.T. é um instrumento elaborado no início do ano letivo (em Setembro de 2010), logo existem informações que já sofreram alterações, como é o caso da idade das crianças.

De seguida, transcrevo a caracterização da turma em questão.

No Jardim-Escola João de Deus da Estrela, na Educação Infantil, a turma do Bibe Azul A é composta por 28 crianças, 15 do sexo feminino das quais 4 têm quatro anos e 11 têm cinco anos e 13 do sexo masculino das quais 6 têm quatro anos e 7 têm cinco anos. Três destas crianças frequentam pela primeira vez o Jardim-Escola.

Estas crianças pertencem a famílias maioritariamente estruturadas, cujo nível socioeconómico é médio e médio/alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação académica superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, que fomenta a organização do ambiente educativo de modo a que a criança se relacione consigo própria, com os outros e com o mundo. Pressupõe, igualmente, o desenvolvimento de valores e atitudes, favorecendo a formação e a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O educador estabelece uma relação individualizada com cada criança, facilitadora da sua inserção no grupo e da sua relação com as outras crianças. Essa relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.

A nível afetivo-emocional, a grande maioria das crianças demonstra um temperamento equilibrado, expansivo, extrovertido, comunicativo e alegre. Gostam de receber e de corresponder a trocas afetivas.

De um modo geral, as crianças desta turma demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. São muito participativas, interessadas e colaborativas e alguns alunos possuem grande capacidade imaginativa e criativa.

As crianças desta turma gostam de atividades de cooperação em grupo, mas por vezes surgem alguns atritos egocêntricos. Apresentam grande força de vontade de modo a, quando iniciam uma tarefa, esforçam-se para a conseguir concluir. Existem, no entanto, três crianças mais introvertidas, contidas, mostrando por vezes um certo receio em se expandir, principalmente no contexto de sala de aula.

No que se refere à capacidade de concentração, este grupo concentra-se com alguma facilidade e é habitualmente impassível aos ruídos e estímulos exteriores. No entanto, existem algumas crianças, cerca de oito, que revelam falta de concentração da atenção. Apenas conseguem concentrar-se durante curtos espaços de tempo, a sua atenção dispersa-se com a maior facilidade e ao mínimo estímulo, estando sempre atentas a tudo o que se passa fora da tarefa que estão a executar e distraíndo-se com a conversa que mantêm com os colegas do lado. Assim, cerca de dez manifestam um ritmo de trabalho lento no que concerne à execução das tarefas escolares e destes, quatro revelam uma motricidade fina pouco desenvolvida.

Este grupo de crianças é bastante calmo, principalmente em contexto de sala de aula, no entanto, existem quatro crianças mais barulhentas, agitadas, desafiadoras e até conflituosas, o que, por vezes, perturba o ambiente da sala de aula.

Em relação aos aspetos cognitivos, este grupo demonstra estar estimulado e incentivado para realizar os seus trabalhos o que lhes possibilita, regra geral, facilidade em aprender e um raciocínio rápido e seguro. Na maioria, são crianças organizadas, cuidadosas na apresentação e arrumação dos seus trabalhos, possuindo boa capacidade de memorização e retenção da informação e um razoável cálculo mental. No entanto, há cerca de dez crianças que demonstram dificuldades nas diferentes áreas de aprendizagem, principalmente ao nível do Domínio da Matemática, bem como um ritmo de trabalho um pouco lento, o que poderá, eventualmente, comprometer o seu desempenho escolar.

1.2 Caracterização do espaço

A sala do bibe azul A é ampla e possui duas áreas distintas. Uma delas é a área de mesas, onde a maior parte das atividades são realizadas individualmente. A outra área consiste num espaço onde se realizam as atividades de grande grupo, como os momentos de estimulação à leitura, em que a educadora lê ou conta histórias. Teberosky & Colomer (2003) referem que “numerosas pesquisas”

comprovam a importância do docente incorporar a “atividade de leitura em voz alta dentro da sua programação diária” e da necessidade de preparar “um lugar confortável e agradável na sala de aula.” (p. 118)

Na área de mesas, as crianças encontram-se sentadas numa disposição semelhante à disposição das salas de aula do 1.º Ciclo (em filas, com as crianças de frente para o quadro). Zabalza (1998a) afirma que a “forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, (...) uma mensagem curricular” pois “reflete o nosso modelo educativo.” (p. 124)

Esta disposição reveste-se de uma intencionalidade pedagógica, pois visa a adaptação progressiva das crianças ao contexto escolar, uma vez que o bibe azul consiste no ano de transição do pré-escolar para a escolaridade básica. Nesta ordem de ideias, Zabalza (1998b) acentua que o modo como os “elementos do espaço físico da sala de aula” se encontram organizados, determina o tipo de “ambiente de aprendizagem” que se irá desenvolver e que “condicionará (...) a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário.” (p. 237)

De acordo com Forneiro, referida por Zabalza (1998b), o modelo de organização desta sala de aula pode ser incluído num “Modelo de Territórios Pessoais”, no qual o “espaço central da sala está ocupado por mesas”, em que cada criança “possui o seu lugar” e a “maioria das atividades” são efetuadas individualmente. Por seu turno, os “materiais necessários para trabalhar nas mesas”, encontram-se “organizados em estantes” posicionadas ao redor da “área de mesas.” (p. 272)

Esta sala encontra-se ornamentada com elementos decorativos de cores vivas, que atraem a criança e captam a sua atenção, para além de lhes transmitir uma sensação de conforto e de bem-estar. Debes, citado por Jensen (2002), menciona que a decoração da sala de aula pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem.” (p. 65) Na continuação desta ideia, Jensen (2002) enuncia que, “para além de afetar o bem-estar”, um ambiente rico em estimulação “também alimenta o cérebro.” (p. 65)

Nas paredes, a educadora expõe os trabalhos mais significativos dos seus alunos, sendo estes sempre atualizados, assim como algum material facilitador da aprendizagem, como figuras de animais, entre outros objetos, que representam quantidades, estas quantidades estão associadas ao respetivo número (dezena, meia dezena, dúzia, meia dúzia, e quarteirão). Por cima do quadro da sala, encontram-se, também, afixadas as letras, por ordem da Cartilha, cada letra corresponde a uma lição. Zabalza (1998b) salienta que a decoração pode converter-se “em conteúdo de aprendizagem”, através da “harmonia de cores”, “da apresentação estética de

trabalhos”, entre outros. (p. 239) Esta ideia é acentuada por Jensen (2002), que atribui relevância à decoração da sala de aula referindo que a mesma pode “ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo.” (p. 65)

Os cabides para as crianças colocarem os seus bens pessoais, assim como as mesas, encontram-se devidamente identificados com o nome de cada criança. Zabalza (1998a) sublinha a importância de se etiquetar determinados elementos do espaço físico, uma vez que “funcionam como recurso didático para atividades de pré-escrita, exercícios cognitivos de discriminação (...), hábitos de ordem (...) e atitude de responsabilidade (...).” (p. 158)

Esta sala possui uma casa de banho adaptada à estatura das crianças, partilhada com o Bibe Azul B. Possui, também, uma grande porta envidraçada, equipada com grade de proteção, que dá acesso ao pátio, onde ocorrem os recreios das crianças da Educação Pré-Escolar. Zabalza (1998b) enfatiza que a “Educação Infantil precisa de espaços abertos amplos, com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos.” (p. 244)

Assim, pode afirmar-se que o espaço físico desta sala proporciona às crianças “um ambiente atrativo, rico em sugestões” e diversificado (Zabalza, 1998a, p. 156), que favorecerá o processo de desenvolvimento individual da criança e a execução das atividades educativas.

1.3 Horário

O horário semanal de turma consiste na organização do tempo letivo de um determinado grupo de crianças. O horário, que passo a apresentar, contempla diversos tipos de atividades destinadas às crianças do Bibe Azul A. Estas atividades proporcionam a este grupo de crianças “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007, p. 40) Em anexo apresento o horário semanal desta turma (anexo 1).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), área consiste num “termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.” (p. 47)

O educador deve ter em consideração no desenvolvimento curricular da criança, as diferentes áreas de conteúdo, que constituem as referências gerais do planeamento das situações e oportunidades de aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) consideram áreas de conteúdo como

“âmbitos de saber”, (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (p. 47)

Este grupo de crianças apresenta semanalmente as mesmas rotinas diárias que se encontram expressas no seu horário, contudo este é flexível e adaptável às diferentes situações que possam ocorrer no quotidiano. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), o tempo letivo possui, por norma, uma “distribuição flexível”, apesar de corresponder a atividades que se repetem num determinado período de tempo. (p. 40)

1.4 Rotinas

Ao observar-se o horário da turma, constata-se a presença de várias atividades que ocorrem diariamente, pelo que são designadas de rotinas. Zabalza (1998a) refere que a rotina consiste numa “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”. (p. 169)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) salientam que estas rotinas são educativas, pois são propositadamente planeadas pelo educador e são do conhecimento das crianças que “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.” (p. 40)

As rotinas possuem um papel fundamental na fase de definição do contexto educativo. Estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas”, uma vez que clarificam a estrutura e permitem o “domínio do processo a ser seguido”, para além de substituírem a “incerteza do futuro” por um esquema que se conhece e, portanto, “fácil de se assumir.” O “quotidiano passa a ser algo previsível”, o que influencia, de modo relevante, a “segurança e a autonomia”. (Zabalza, 1998b, p. 52) No seguimento desta ideia, Zabalza (1998a) acentua que as rotinas desempenham “o importante papel” de transmitir às crianças mais novas segurança e de as “fazer sentir comodamente.” (p. 170)

Estas últimas, enquanto “fixação da sequência temporal das condutas” promovem, também, a “captação do tempo e dos processos temporais.” Estas aprendizagens são relevantes para defrontar a “realidade diária”, na qual a criança “aprende a existência de fases e o seu encadeamento sequencial”. (Zabalza, 1998a, p. 170)

Contudo, convém ressaltar que as rotinas na educação infantil, ao estabelecerem uma “sequência ou procedimento”, não definem um contexto obrigatório, pois são elementos estruturadores que vão acompanhando, de modo flexível, as necessidades educativas das crianças. (Zabalza, 1998a, p. 172)

- **Acolhimento**

O acolhimento consiste na primeira atividade orientada do dia e ocorre no período das 9:00 horas às 9 horas e 30 minutos. Todas as crianças, que frequentam os diferentes níveis de ensino do Jardim-Escola, reúnem-se no salão ou no recreio, conforme as condições climáticas. Nos referidos espaços é efetuada uma roda com todos os alunos e com as respectivas educadoras e professores. Neste momento de grande grupo, cantam-se diversas canções infantis efetuando os respetivos gestos.

A roda está organizada da seguinte forma: no centro encontram-se as crianças dos 3 anos, que correspondem ao Bibe Amarelo, acompanhadas pelas suas educadoras. Logo de seguida, encontram-se em roda as crianças dos 4 anos, que pertencem ao Bibe Encarnado, com as respetivas educadoras. Posteriormente, encontram-se as crianças dos 5 anos, que correspondem ao Bibe Azul. A organização da roda segue este método, aumentado de diâmetro à medida que cada turma se vai colocando na roda. A ordem pela qual as turmas são colocadas respeita à progressão dos níveis de ensino do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inferências

Este acolhimento marca o início do dia na escola e prepara as crianças, emocionalmente, para o mesmo. Trata-se de um momento afável, de grande receptividade por parte das educadoras para com as crianças mais novas, que são recebidas com afetividade e são integradas no grande grupo, onde se sentem acolhidas e seguras. Zabalza (1998b) considera este tempo em roda “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.” (p. 194)

Trata-se, portanto, de um momento bastante lúdico, pleno de alegria e de cumplicidade, no qual a interação social é privilegiada. Este tempo em grande grupo é de extrema importância porque transmite às crianças “um reportório de experiências comuns, constrói um sentido comunitário e encoraja a pertença ao grupo (...).” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 409)

Outro aspeto relevante deste acolhimento são as canções infantis que todo o grupo canta em uníssono. Segundo Hohmann & Weikart (1997), as “experiências de grande grupo, como cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso”. (p. 405)

No que respeita ao ato de cantar, Jensen (2002), afirma que “um conjunto de estudos sugerem que a música desempenha um papel significativo no aumento de uma variada gama de competências académicas e sociais.” (p. 64) A música “ativa a

memória procedimental (corporal) e por isso é uma aprendizagem duradoura. (Dowling, referido por Jensen, 2002, p. 64) Por sua vez, Weinberger, citado por Jensen (2002), salienta que “cantar é um bom estímulo para o cérebro, “um meio para promover tanto a competência musical como um desenvolvimento global...” (p. 64) Constata-se, desta forma, o valioso contributo da música para a formação equilibrada da criança.

- **Recreio**

Ao visualizar-se o horário da turma, constata-se a existência de dois momentos de recreio. O primeiro momento corresponde ao recreio da manhã. Este recreio consiste num curto intervalo de tempo, que pode ocorrer no interior da sala ou no espaço exterior. Normalmente, é neste intervalo que as crianças realizam o lanche da manhã, comendo bolachas ou pão.

O outro recreio presente no horário das crianças ocorre após o almoço e possui uma maior duração. Este recreio é composto por duas partes. Na primeira parte, as crianças das duas turmas do Bibe Azul (A e B) reúnem-se na sala de aula, no espaço de grande grupo, na companhia de uma das educadoras, que orienta a atividade lendo uma história ou promovendo a realização de jogos.

A outra parte deste recreio é destinada à brincadeira livre no espaço exterior, ou seja, no pátio. A educadora acompanha as crianças, zelando pelo seu bem-estar e segurança. Contudo, se as condições climáticas forem adversas, o recreio é realizado na sala ou no ginásio.

Inferências

O recreio da manhã consiste num momento fulcral que permite às crianças descontraírem após o momento académico. Jensen (2002) acentua a necessidade de se promover um tempo de descanso, “durante alguns minutos, depois de uma nova aprendizagem.” Este mesmo autor afirma que os docentes devem incentivar o “tempo pessoal de processamento,” após a “nova aprendizagem, para que o material se solidifique.” (p. 78) Por sua vez, Cordeiro (2010), salienta que se “o momento anterior foi académico”, “impõe-se agora um de brincadeira (...).” (p. 372)

O tempo de recreio no espaço exterior é de extrema relevância para as crianças, pois “representa uma oportunidade diária” para as mesmas se “envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mas expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos.” (Cordeiro, 2010, p. 377)

Neste sentido, o recreio ao ar livre possibilita às crianças a oportunidade de brincar, correr, saltar, de se expressar e exercitar de forma enérgica e barulhenta. Hohmann & Weikart (1997) reforçam esta ideia mencionando que, ao ar livre, as “crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo (...)”. Estes autores acrescentam que no espaço exterior as “crianças examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano.” (p. 432)

Trata-se, portanto, de um momento necessário ao bem-estar físico e psicológico das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de observar, interagir e explorar num ambiente saudável, no qual as crianças respiram “ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 433) Este momento constitui, também, um meio de socialização, uma vez que as crianças interagem, entre pares e com as educadoras, através de diálogos, jogos e brincadeiras.

- **Higiene**

Os momentos de higiene estão presentes nas rotinas diárias das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho e ocorrem de manhã, logo após o acolhimento, antes e após das refeições. Esta ida à casa de banho é sempre supervisionada por um adulto.

Inferências

O momento da higiene, que se concretiza com a ida à casa de banho, é essencial. De acordo com Cordeiro (2010), “a lavagem das mãos é reconhecida (...) nos jardins-de-infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças.” (p. 105) Nestes espaços educativos, existe, por norma, um “regulamento interno” que guia a atuação dos educadores e que “prevê o ensino da rotina diária da criança”, por meio da exploração de diversos temas da “higiene básica”, sobretudo a “higiene das mãos.” (Cordeiro, 2010, p. 107)

A lavagem das mãos consiste num “comportamento aprendido”, pelo que deve ser ensinado com “tempo e calma”, para que se torne efetivo e perdure ao longo da sua vida como uma rotina diária. (Cordeiro, 2010, p. 196)

Estes momentos de higiene promovem o “desenvolvimento da autonomia” (Cordeiro, 2010, p. 373), no qual as crianças sentem o gosto em ser crescidas e adquirem o sentido de responsabilidade em relação ao cuidado do seu próprio corpo.

- **Almoço**

Ao acompanhar os almoços, pude constatar que os mesmos são sempre equilibrados, adequados e proporcionados. Na hora de almoço, as crianças do Bibe Azul (A e B) ocupam o espaço do refeitório. As crianças do Bibe Amarelo e do Bibe Encarnado almoçam no salão.

Neste momento, as crianças alimentam-se autonomamente, contudo diversas crianças ainda solicitam ajuda. Nestes casos, a ajuda é substituída por estímulo, no sentido das crianças se sentirem capazes e reforçar a sua auto-confiança.

Ao estar presente nos almoços, foi-me possível constatar que algumas crianças manifestavam dificuldades em pegar corretamente nos talheres e, por vezes, apenas utilizavam o garfo. Nestes momentos, prestava apoio à criança, tentando transmitir-lhe a forma correta de pegar nos talheres.

Inferências

Uma alimentação saudável é a base para o desenvolvimento mental e motor na infância. Jensen (2002) defende que nos Jardins-de-Infância deve ser seguido o lema “comer para aprender”. (p. 49) Os alimentos fornecidos às crianças têm de promover “um crescimento muscular e ósseo, assim como “têm de fornecer os nutrientes necessários à aprendizagem.” Os “principais nutrientes incluem proteínas, gorduras não saturadas, vegetais, hidratos de carbono complexos e açúcar.” (Jensen, 2002, p. 56) Este mesmo autor acrescenta que o “cérebro também necessita de uma variada gama de oligoelementos, como o boro, o selénio, o vanádio e o potássio.” (p. 56)

O almoço não só possui a função relevante de alimentar, como também intervém na socialização e no desenvolvimento da autonomia. (Cordeiro, 2010, p. 373) O momento da refeição ocorre em grande grupo, no qual as crianças partilham a mesa para a execução de um bem essencial que é comum a todos os indivíduos. Ao se alimentarem com as suas próprias mãos, recorrendo aos talheres para o efetuar, as crianças estão a desenvolver o sentido de autonomia.

Cordeiro (2010) acrescenta que este momento serve também para transmitir “implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição.” (p. 373) Estas noções são passadas pelos adultos que orientam o momento da refeição.

Relativamente ao uso dos talheres, Cordeiro (2010) salienta que o “objetivo” é utilizá-los de “forma correta, utilizando-os bem e apropriadamente.” (p. 75) No entanto, o adulto deve respeitar o ritmo de cada criança e não a deve forçar, este deve proporcionar-lhe um “sentido de rota”, incentivando-a a percorrer um caminho que a conduza ao objetivo. (Cordeiro, 2010, p. 75)

1.5 Relatos diários

Terça-feira, 12 de Outubro de 2010

Neste primeiro dia de estágio, a educadora começou por explicar-nos a organização das suas fichas de trabalho referentes às lições da Cartilha Maternal. A educadora possui dois dossiês com fichas de trabalho, que estão organizadas pela ordem de aprendizagem da Cartilha Maternal. Num dos dossiês encontram-se fichas de trabalho manuscritas pela educadora, em que as crianças reproduzem, diversas vezes, a letra aprendida e também algumas palavras aprendidas. No outro dossiê encontram-se atividades práticas de recorte, de preenchimento ou de picotagem, que visam o reconhecimento de cada letra, ou fichas de trabalho com diversos tipos de exercícios.

Em seguida, a educadora ensinou algumas lições de cartilha aos grupos. As outras crianças realizavam fichas de trabalho referentes aos grafismos das letras aprendidas na cartilha maternal e aos grafismos dos algarismos. Nesta fase, as crianças encontravam-se nos quatro primeiros algarismos da sequência numérica.

Eu e a minha colega de estágio auxiliámos as crianças na elaboração destas fichas. Quando as crianças terminavam uma ficha de trabalho, procurávamos nos dossiês a próxima ficha que a criança tinha de realizar, essa ficha referia-se à mesma lição da ficha anterior ou à lição seguinte.

Inferências

A educadora demonstrou ter organizado os seus recursos e materiais didáticos de forma cuidada e adequada às necessidades e à evolução das suas crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “o contexto (...) de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (p. 31)

O trabalho do educador deve revestir-se de uma intencionalidade pedagógica, deve ser planeado conscientemente, visando atingir objetivos de aprendizagem. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.” (p. 18)

A educadora recorreu à Cartilha Maternal para lecionar algumas lições aos grupos. Este método de leitura baseia-se, sobretudo, num processo gradual assente

no raciocínio lógico. A palavra é encarada como uma unidade global, sendo uma ferramenta linguística que permite o dinamismo verbal. Ruivo (2009) sustenta:

“João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.” (p. 80)

É também um método que apresenta as dificuldades da língua portuguesa segundo uma progressão pedagógica. Mira (1995) salienta que “João de Deus parte de estruturas simples e significativas para outras mais complexas que contêm as primeiras, e, para tal, escolheu metodicamente palavras de uso comum para cada lição (...).” (p.13) Deste modo, o grau de dificuldade e encadeamento das regras vai aumentando progressivamente, obedecendo a uma sequência lógica e coerente.

Sexta-feira, 15 de Outubro de 2010

A educadora lecionou Matemática recorrendo a um material estruturado, os Calculadores Multibásicos. Começou por perguntar a uma criança o nome do material obtendo a resposta correta. Referiu que iriam jogar ao jogo da torre e efetuou o ditado da placa: duas peças amarelas, cinco peças verdes, quatro peças encarnadas e três peças azuis. Cada criança procedeu à representação na sua placa.

Em seguida, perguntou qual a torre de peças era maior. Após a resposta, perguntou qual o jogo da torre que iriam jogar, a criança respondeu que iriam jogar o jogo da torre do cinco. A educadora referiu que, para se jogar este jogo, tem de se respeitar uma regra. Perguntou, então, qual a regra para se jogar este jogo. A criança respondeu que nunca podemos ter na placa torres com cinco ou mais peças, se não temos de trocar esta torre por uma peça da cor seguinte.

As crianças iniciaram o jogo, que foi orientado pela educadora. Contudo, de acordo com a regra, as crianças não podiam ter as cinco peças verdes na placa, logo tiveram de as substituir por uma peça da cor seguinte, ou seja, por uma peça encarnada. A educadora reforçou o sentido desta regra, referindo que no jogo da torre do cinco, cinco peças verdes correspondem a uma peça encarnada.

Assim, as crianças ficaram com cinco peças encarnadas na placa. Como tal não pode suceder, as crianças tiraram as cinco peças encarnadas e substituíram-nas por uma peça da cor seguinte, por uma peça azul. Deste modo, a placa ficou com quatro peças azuis.

Por fim, a educadora solicitou a uma criança a leitura da placa do resultado. A criança referiu que na placa ficaram quatro peças azuis, zero peças encarnadas, zero peças verdes e duas peças amarelas. A educadora escreveu no quadro a leitura da

placa, para que as crianças visualizassem o número obtido. Escreveu os algarismos com as cores correspondentes às peças dos calculadores multibásicos.

Tendo como base a mesma estratégia, eu e a minha colega de estágio efetuámos com as crianças o jogo da torre do 7.

Inferências

A educadora recorreu aos Calculadores Multibásicos para trabalhar o sentido de número, nomeadamente as relações numéricas. De forma a concretizar estes conceitos, a educadora jogou o jogo da torre. Segundo as Normas, citadas por Caldeira (2009a), a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.” (p. 203) Nabais (s.d.) afirma que as crianças devem jogar este jogo até o dominarem. (p.21) A realização deste jogo possibilita às crianças adquirirem a estrutura mental, que lhes permitirá a compreensão das diferentes bases de numeração. Na opinião de Nabais (s.d.), este material facilita “a concretização de vários capítulos da aritmética, (...) como as diferentes bases de numeração”, acrescentando, ainda, que este material é “profundamente educativo.” (p. 61)

Durante a atividade com os Calculadores Multifásicos, a educadora teve o cuidado de averiguar se os alunos conseguiam acompanhar os raciocínios, colocando questões e solicitando explicações, que apelavam ao seu pensamento. Eu e a minha colega de estágio adotámos a mesma estratégia na realização da nossa atividade. Nisbet, citado por Cardoso et al. (1996), refere que o educador deve “colocar questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicitar o seu pensamento.” (p. 75) Ponte (1994) reforça esta ideia, mencionando que o educador deve dirigir o discurso “colocando questões e propondo atividades que facilitem, promovam e desafiem o pensamento de cada aluno; pedindo aos alunos que clarifiquem e justifiquem as suas ideias.” (p. 37) É, portanto, crucial que o educador adote estratégias que ensinem os alunos a pensar e a comunicar, de forma eficaz, esse mesmo pensar.

Segunda-feira, 18 de Outubro de 2010

A educadora lecionou Matemática utilizando como instrumento de apoio, um material estruturado, o Cuisenaire. Começou por perguntar o nome do material. Após obter a resposta correta, perguntou como é composto o material, as crianças responderam que é composto por barras coloridas. Em seguida, solicitou às crianças que efetuassem a escadinha por ordem crescente e depois por ordem decrescente. Nos dois casos, pediu a uma criança para ler a escadinha por cores e a outra criança para ler por valores.

Posteriormente, a educadora trabalhou a operação soma com o material Cuisenaire. Para tal, formulou uma situação problemática. A partir dos dados da situação problemática, as crianças foram à caixa buscar as duas barras que correspondiam ao valor de cada parcela da operação soma. Colocaram as peças à sua frente na posição horizontal, unindo-as pelas extremidades. A educadora perguntou a uma criança o valor de cada peça e qual a operação que tinham de realizar para chegar ao resultado. A criança respondeu que tinham de realizar a operação de adição.

Após a realização desta operação, a educadora perguntou a uma criança qual a barra que correspondia ao valor do total. As crianças foram buscar essa barra à caixa e colocaram-na por cima das outras barras, que estavam a representar as parcelas da operação de adição. A educadora referiu que, para a operação estar correta, o tamanho das duas peças juntas, que representam as parcelas da operação, tem de ser igual ao tamanho da peça que representa o total.

No quadro, a educadora representou esta operação de adição com as peças do Cuisenaire. Em seguida, pediu a uma criança para ir ao quadro representar a indicação desta operação. Obedecendo ao mesmo procedimento, a educadora realizou com as crianças outra situação problemática.

Posteriormente, as crianças dirigiram-se ao museu da Escola Superior de Educação João de Deus, para assistir à atividades de estimulação à leitura realizada pela escritora Manuela Barbosa. Esta escritora apresentou o livro infantil o *Balão do Menino Jesus*. A escritora referiu que este texto tinha-lhe sido transmitido pela professora que tivera na 2.^a classe. Nunca o esqueceu e recitou-o vezes sem conta, pelo que aceitou ingressar neste projeto.

Inferências

Com a intenção de trabalhar situações problemáticas envolvendo a operação soma, a educadora utilizou, como instrumento de aprendizagem, o material Cuisenaire. Segundo Alsina, citada por Caldeira (2009a), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição das experiências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário (...) para introduzir e praticar as operações aritméticas.” (p.126)

Caldeira (2009a) sustenta que este material foi “concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos.” (p.126) De acordo com Alsina, mencionada por Caldeira (2009a), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos.” (p. 33) Destaca-se, portanto, que os materiais “funcionam como

mediadores,” conduzindo a criança à construção mental das “representações abstratas dos conceitos que concretizam”. Neste sentido, o recurso a materiais possibilita o desenvolvimento do “raciocínio matemático e a capacidade das crianças desenvolverem problemas no quotidiano. (Caldeira, 2009a, p. 31)

A atividade de estimulação à leitura, realizada pela escritora Manuela Barbosa, traduziu-se num momento interessante de promoção da leitura, em que o livro assumiu um papel de destaque. Lopes et al. (2006) defendem que as crianças devem ter “um contacto sistémico com os livros e a leitura”, para se promover “o conhecimento das relações entre a fala e a escrita, bem como o gosto pelos livros e a consciência de que estes contêm conhecimentos, saberes e afetos indispensáveis ao desenvolvimento humano.” (p.18) Com esta atividade, a escritora contribuiu para o desenvolvimento do gosto e o prazer de ler nas crianças.

Terça-feira, 19 de Outubro de 2010

A educadora lecionou matemática recorrendo a um material estruturado, o Tangram. Após distribuir o material, a educadora efetuou no quadro a construção do coelho. Cada criança realizou esta construção no seu lugar. De forma a contextualizar esta construção, a educadora contou uma história sobre um coelho.

A partir da história, formulou uma situação problemática envolvendo a operação soma. Esta situação problemática foi resolvida oralmente, tendo a educadora trabalhado o cálculo mental. Em seguida, pediu a uma criança para representar a situação problemática no quadro. Esta foi estruturada em dados, indicação e operação. Após a sua resolução, pediu a outra criança para dar a resposta completa ao problema. A resposta foi dada oralmente.

Em seguida, realizou com as crianças outra construção, em que referiu tratar-se do “senhor que vendia as rações para o coelho”. Desta forma, a educadora interligou as duas construções numa só história.

Prosseguindo com a história, a educadora enunciou outra situação problemática, que foi trabalhada de acordo com os procedimentos anteriores.

Inferências

A educadora lecionou uma aula de matemática, recorrendo a um material estruturado, o Tangram, que consiste num puzzle geométrico, com o qual se pode obter uma variedade de formas. Segundo Caldeira (2009a), “a obtenção de figuras por junção de outras, confere a este puzzle potencialidades na realização de atividades de percepção visual no plano, ou seja, a capacidade de isolar partes de um todo que se considera como fundo.” (p.398)

Com este material, a educadora efetuou duas construções e realizou situações problemáticas. Caldeira (2009a) afirma que o valor educativo deste material reside “no exercício da concentração”, uma vez que a montagem das construções requer concentração por parte das crianças. Permite, também, atividades “que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo ver partes num todo complexo.” (p. 398)

Na procura de diferentes soluções para as construções propostas pela educadora, as crianças estavam a desenvolver as suas capacidades de visualização espacial, “nomeadamente a perceção figura-fundo e a constância percetual.” (Moreira & Oliveira, 2005, p.113)

A visualização espacial consiste, portanto, num conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas na educação infantil, pois o seu desenvolvimento será crucial à “aprendizagem da geometria” (Lorenzato, 2006, p. 132) e, sobretudo, porque proporcionará à criança uma gama de conhecimentos e de capacidades que outros conteúdos não se encontram aptos a promover.

Sexta-feira, 22 de Outubro de 2010

A educadora lecionou Matemática recorrendo a material estruturado, o 3.º e 4.º Dons de Froebel. A mesma começou por perguntar o nome das peças que se encontram dentro da caixa que possui o algarismo 3 na tampa. Em seguida, procederam à abertura da caixa de acordo com as regras estabelecidas. A educadora perguntou o nome dos sólidos geométricos que constituem o 3.º Dom e, após a resposta, perguntou que forma têm as faces do cubo. Ambas as respostas foram corretas. Depois explorou, também, as características deste sólido geométrico, tendo solicitado às crianças que contassem o número de faces, vértices e arestas.

Posteriormente, seguiu-se a mesma ordem de acontecimentos mas, agora, em relação ao 4.º Dom. A educadora contou uma história, com o intuito de contextualizar a construção da mobília da sala. Realizada a construção, a mesma criou alguns cálculos mentais para serem desenvolvidos no concreto, com recurso às peças dos Dons. Seguidamente formulou duas situações problemáticas de cálculo, uma envolvendo a operação soma e outra envolvendo a operação de subtração. Esta última foi representada no quadro, tendo sido organizada em dados, indicação e operação. Após a resolução, a educadora solicitou a uma criança que desse a resposta completa ao problema. Esta resposta foi dada na forma oral.

Inferências

O 3.º e 4.º Dons de Froebel são materiais educativos que apelam ao interesse da criança, pois promovem a realização de construções aliadas a histórias, a partir das quais surgem solicitações de cálculo integradas em situações problemáticas, justificadas pelo contexto que envolve as histórias. (Caldeira, 2009a, p. 255) A educadora, baseando-se neste pressuposto, contou uma história, proporcionando às crianças um momento apelativo e envolvente e, em simultâneo, promoveu atividades estimulantes ao nível da agilidade mental e do raciocínio matemático.

Para além deste interesse pedagógico, este material permite, também, o desenvolvimento de determinadas capacidades como a motricidade fina e a coordenação óculo manual, assim como o desenvolvimento de noções elementares de geometria, proporcionadas pela exploração das peças. Moreira e Oliveira (2003) defendem a utilização deste material salientando que o mesmo possibilita o “ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida, (...) e da classificação.” (p. 34)

Por sua vez, Caldeira (2009a) realça que “o 3.º e 4.º Dons juntos são um acumulado dos objetivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida.” (p. 285) Deste modo, constata-se que os Dons são materiais que permitem acompanhar a progressão da criança, proporcionando-lhe situações e desafios adequados ao seu nível de maturação psico-motora.

Segunda-feira, 25 de Outubro de 2010

Após as lições de Cartilha, a educadora explorou noções geométricas, tendo abordado a simetria. Como material de apoio utilizou o material estruturado Cuisenaire. A educadora iniciou a aula explicando a noção de simetria às crianças, para isso utilizou como exemplo o seu próprio corpo. A educadora mencionou que a simetria do nosso corpo é bilateral, pois se traçarmos uma linha vertical ao longo do corpo observamos dois lados, o esquerdo e o direito, que são iguais.

Em seguida, entregou a cada criança uma ficha quadriculada com um eixo de simetria, de um dos lados do eixo encontrava-se uma figura efetuada com os contornos das barras do Cuisenaire. A educadora explicou que as crianças iriam completar a figura, reproduzindo-a do outro lado do eixo.

Para tal, a educadora referiu que necessitavam de utilizar o material que se encontrava sobre as suas mesas. Após perguntar o nome do material e explorar as suas características, salientou que uma quadrícula correspondia a uma unidade. A partir desta informação, as crianças contaram o número de quadrículas de cada

contorno e efetuaram a correspondência com a barra, preenchendo cada contorno com a respetiva barra Cuisenaire.

Posteriormente, preencheram o outro lado da figura com as barras do Cuisenaire, completando a simetria. Por fim, pintaram a figura com as respetivas cores das barras.

Inferências

A partir desta atividade, a educadora explorou a noção de simétrica através da transformação de uma figura pelo ação de refletir, ou seja, voltar. (Mendes & Delgado, 2008, p. 12) O “movimento de figuras geométricas de uma posição para outra” é defendido por Moreira e Oliveira (2003) como “uma boa ocasião para explorar transformações geométricas.” (p. 93) Neste tipo de simetria, observa-se o movimento de reflexão da figura a partir do eixo de simetria. As crianças executaram este tipo de simetria na sua atividade, utilizando o material Cuisenaire, que permitiu concretizar esta transformação.

A educadora realizou esta atividade com a intenção de desenvolver a capacidade de visualização espacial das crianças. Mendes & Delgado (2008) reforçam esta ideia, declarando que a realização deste tipo de tarefas inclui “a observação e manipulação de objetos permite desenvolver capacidades de visualização espacial.” (p. 12) Moreira & Oliveira (2003) definem visualização espacial como a “capacidade para manipular, rodar, ou inverter mentalmente um objeto apresentado graficamente.” (p. 95) Estas tarefas são essenciais para desenvolverem de forma gradual as capacidades de perceção das “mudanças de posição, orientação e tamanho de objetos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes tais como a congruência, a semelhança e a transformação de figuras.” (Mendes & Delgado, 2008, p.12) Este tipo de atividades promovidas pela educadora constituem, portanto, momentos importantes para a mobilização de capacidades e ideias geométricas.

Terça-feira, 26 de Outubro de 2010

Esta manhã de trabalho centrou-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita por meio do método de Leitura João de Deus. Para tal, a educadora lecionou algumas lições de Cartilha aos grupos e, em seguida, eu e a minha colega de estágio ensinámos, cada uma, duas lições de Cartilha Maternal.

Eu efetuei a revisão da 10.^a Lição que corresponde à regra do /o/ no fim de palavra se ler /u/ e ensinei a 11.^a Lição que indica que o /o/ e o /u/ juntos na mesma sílaba se lê /ô/. Estas lições foram trabalhadas com um grupo de crianças. A minha

colega de estágio efetuou a revisão da 11.^a Lição e ensinou a 12.^a Lição que indica que o /e/ e o /i/ juntos na mesma sílaba se lê /ei/. Estas lições foram trabalhadas com outro grupo de crianças

As restantes crianças da turma encontravam-se nos seus lugares a realizar propostas de trabalho (fichas) referentes ao seu nível de progressão na Cartilha.

Inferências

Neste dia, a educadora, assim como eu e a minha colega de estágio, ensinámos algumas lições aos grupos, utilizando como suporte físico a Cartilha Maternal. Após a leitura preparatória de cada palavra, solicitou-se às crianças que formassem uma frase contendo a palavra lida. Com esta estratégia, as crianças contextualizam a palavra e assimilam o seu significado, efetuando uma leitura compreensiva.

Carvalho, citado em Associação de Jardins-Escolas João de Deus (1997), defende a importância de utilizar “numa frase a palavra lida dando a noção de que a palavra é o grande instrumento do discurso.” (p.93) Como reforço desta ideia, Mata (2006) salienta “para que se adquira automatização, há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levam à compreensão.” (p.49)

As lições da Cartilha são ensinadas em pequenos grupos, em que cada elemento intervém individualmente, pelo que a aprendizagem se efetua de forma “personalizada”. No entanto, todos os elementos do grupo se encontram envolvidos na mesma tarefa. O fato de se tratar de uma “aprendizagem personalizada”, permite ao educador conhecer o “ritmo de trabalho de cada aluno” e desenvolver estratégias conducentes com o seu nível de “evolução e limitações.” As educadoras, conscientes de que “aprender a ler requer disponibilidade afetiva, atenção e também esforço”, “estimulam e reforçam as pequenas conquistas” das crianças. (Ruivo, 2009, pp. 133-134)

Para Viana & Teixeira (2002), este método de leitura contempla a “importância da relação afetiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança (...).” (p. 119) Pode-se afirmar que o presente método respeita cada criança como ser individual, dotada de características específicas, e prevê maximizar as potencialidades de cada uma, personalizando a sua aprendizagem.

Sexta-feira, 29 de Outubro de 2010

Neste dia, a educadora esteve com os grupos na Cartilha Maternal. Eu e a minha colega de estágio ensinámos, cada uma, duas lições de Cartilha. Eu realizei a revisão da 11.^a Lição e ensinei a 12.^a Lição a um grupo de crianças. A minha colega

de estágio realizou a revisão da 12.^a Lição e ensinou a primeira parte da 13.^a Lição que respeita à regra do /e/ no fim de palavra se ler /ê/. Estas lições foram exploradas com outro grupo de crianças.

As crianças que não se encontravam na Cartilha estavam sentadas nos seus lugares a elaborar propostas de trabalho (fichas) individuais e diferenciadas, uma vez que cada criança realizava as suas atividades de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Estas fichas eram, não só relativas às lições de Cartilha já exploradas, como também envolviam outras áreas do saber, como o Conhecimento do Mundo e o domínio da Matemática.

Inferências

Enquanto a educadora estava na Cartilha, as outras crianças encontravam-se a realizar propostas de trabalhos adequadas ao seu ritmo de aprendizagem. Pires, citado por Abreu (2005), afirma “o trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e consolidação das aquisições.” (p. 33)

Na mesma aula, os alunos estavam a realizar atividades diferenciadas. A educadora adaptou as suas estratégias às necessidades educativas de cada criança, indo ao encontro das diferentes formas de aprender. Cada criança possui um percurso de vida singular, um ritmo de aprendizagem próprio. Cardoso et al., citados por Alarcão (1996), referem “todos os alunos sabem coisas, mas coisas diferentes e de formas distintas.” (p. 70) Assim, a diferenciação deve ser prevista sempre que se considerar a desvantagem do ensino coletivo.

Assume-se a diferenciação como a definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, referida por Abreu, 2005, p. 12), ou seja, como um modelo cuja meta é que “todos os alunos atinjam os objetivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas, se necessário, tomando caminhos diferentes.” (Perrenoud, citado por Abreu, 2005, p. 12) A diferenciação consiste, portanto, numa forma de estruturar o ensino, que prevê o cumprimento de objetivos comuns, por meio de percursos diferenciados de aprendizagem, que visa responder às características e necessidades dos alunos, de forma individual ou em grupo.

Terça-feira, 02 de Novembro de 2010

No presente dia assisti a uma Conferência sobre normas de segurança contra incêndios, apresentada pela professora delegada para a segurança. O objetivo desta conferência visou informar e sensibilizar o grupo de estagiárias presentes no Jardim-

Escola, para as regras de exploração e de comportamento previstas nos planos de prevenção e de emergência.

Tomámos conhecimento da realização, numa data prevista, de um exercício de treino das medidas de proteção estabelecidas nos planos de segurança, nomeadamente um exercício de evacuação envolvendo todos os ocupantes, com o intuito de testar a eficácia dos meios e equipamentos de segurança disponíveis, promover rotinas de comportamento e de ação e permitir o melhoramento dos planos.

A professora delegada para a segurança informou-nos que o órgão de gestão de cada estabelecimento de ensino é o responsável pela segurança, pelo que deve elaborar e coordenar os planos de prevenção e de emergência com a cooperação do Serviço Municipal de Proteção Civil e dos Bombeiros da área em que se localiza o estabelecimento de ensino.

Inferências

Esta conferência visou informar e esclarecer o grupo de estagiárias do Jardim-Escola relativamente aos processos que envolvem a segurança contra incêndios, nomeadamente a existência de um plano de prevenção e de emergência. De acordo com o Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas (2003), “nos estabelecimentos (...) de ensino devem ser instituídos programas para sensibilização e instrução de todo o pessoal no domínio da segurança contra incêndio.” (p. 62)

O plano de prevenção visa “reduzir os riscos de ocorrência e desenvolvimento de incêndios e garantir a permanente operacionalidade dos meios, dispositivos e equipamentos ligados à segurança contra incêndio.” (Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas, 2003, p. 56) Por sua vez, o mesmo manual acentua que o plano de emergência “tem por objetivo a preparação e organização dos meios próprios do estabelecimento”. Este plano visa “circunscrever os sinistros e limitar os seus danos, sistematizar a evacuação enquadrada dos ocupantes e facilitar a intervenção dos bombeiros.” (pp. 59-61)

Segundo a professora delegada para a segurança, encontrava-se prevista a realização de um exercício de treino das medidas de proteção pré-definidas nos planos de segurança. O Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas (2003), preconiza a realização de treinos do plano de emergência, com exercícios contemplados nos planos de intervenção e de evacuação. (p. 62)

É fundamental que os membros da comunidade educativa possuam um bom conhecimento e informação no âmbito da segurança, interiorizando procedimentos e adotando as necessárias medidas de prevenção, de forma a garantir condições de

conforto e bem-estar às crianças e a todos os outros elementos presentes no estabelecimento de ensino.

Sexta-feira, 05 de Novembro de 2010

A manhã deste dia foi preenchida com a realização de duas atividades. A primeira atividade foi realizada pela minha colega de estágio e contemplou o domínio da Matemática. A segunda atividade foi efetuada por mim e abrangeu o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A minha colega de estágio trabalhou matemática, recorrendo a material não estruturado que elaborou e Algarismos Móveis. Introduziu a sua atividade com uma história, a partir da mesma formulou duas situações problemáticas, uma envolvendo a operação de adição e outra envolvendo a de subtração. As crianças efetuaram os cálculos com o apoio do material de contagem e representaram as operações de adição e subtração com os Algarismos Móveis.

Iniciei a minha atividade com a leitura da lengalenga *Três ratinhas*. Em seguida, recitei-a com as crianças. Com intuito de a dinamizar e envolver as crianças de forma mais ativa, solicitei a três crianças que representassem a lengalenga assumindo os papéis das ratinhas. À medida que os colegas a iam recitando, as três crianças atuavam e mencionavam as suas falas. Posteriormente, pedi às crianças que identificassem as rimas e explorei algumas regras da Cartilha Maternal usando palavras da lengalenga.

Inferências

Na atividade realizada pela minha colega, as crianças utilizaram o material não estruturado para concretizar, através da manipulação, o raciocínio mental que cada situação problemática requereu. As crianças contaram o material e efetuaram os cálculos subjacentes às operações de adição e subtração, realizando as ações de acrescentar e tirar. A partir destas ações, chegaram aos resultados. Segundo Castro & Rodrigues (2008), as “competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem.” (p. 29) As crianças “modelam os problemas recorrendo a materiais concretos.” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 29) Deste modo, é notória a relevância dos materiais como suporte das ações mentais das crianças.

Na atividade que realizei, explorei com as crianças uma lengalenga através da sua leitura ritmada e acompanhada com gestos, da recitação com as crianças, que imitaram o ritmo e entoação, e da representação, que proporcionou um momento lúdico apelando à sua imaginação. Segundo Agüera (2008), as lengalengas “pelas

suas características, pela sua simplicidade, pelo seu ritmo e musicalidade, são uma boa estratégia para as crianças.” (p. 29) A partir da mesma, foi possível trabalhar as rimas, proporcionando um momento de brincadeira com as palavras. Este tipo de atividades possui um enorme valor significativo, uma vez que a “rima e o ritmo estão intimamente ligadas ao processo psico-evolutivo da infância.” (Aguera, 2008, p. 24) A exploração de lengalengas é uma mais-valia que deve estar presente no quotidiano das crianças, pois são sinónimo de divertimento que possibilitam articular sons, conferindo-lhes um dado ritmo, permitem sensibilizar para a língua materna e estimular o gosto pela leitura e escrita.

Segunda-feira, 08 de Novembro de 2010

A educadora leu um livro infantil às crianças intitulado *A ovelhinha que veio para jantar*, do autor Steve Smallman. As crianças sentaram-se em forma de U no espaço onde se realizam as atividades de grande grupo. A educadora começou por explorar o título da história, pedindo às crianças para identificarem vogais e consoantes. Auxiliou, também, uma criança na leitura da única palavra do título que conseguia ler e reforçou positivamente essa leitura. Em seguida, leu a história, dinamizando-a com momentos de suspense e inflexões de voz, para além de envolver as crianças no seu enredo através da realização de sons e gestos. Após esta leitura interativa, a educadora colocou algumas questões para averiguar o grau de compreensão das crianças sobre a história e recorreu à sua mensagem para as questionar sobre o sentimento presente na mesma. Partiu desta questão para dialogar sobre os sentimentos, apelando às experiências das crianças de forma a tornar este assunto mais real e significativo.

Posteriormente, as crianças sentaram-se nos respetivos lugares para realizarem individualmente as atividades escritas, presentes na sua capa de trabalho.

Inferências

A educadora realizou uma atividade de estimulação à leitura, em que leu uma história. Durante toda a leitura foi bastante expressiva, o que permitiu captar a atenção das crianças. A mesma interpretou as personagens, interagiu com os alunos e envolveu-os na história. Com esta postura, a educadora possibilitou aos seus alunos fruírem a leitura. Segundo Teberosky & Colomer, (2003), é essencial “viver a história”, fazendo com que as crianças “entrem no mundo do texto”. (p. 127)

A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma prática corrente, uma vez que possibilita a promoção da leitura e a emergência do código escrito. No seguimento desta ideia, Magalhães (2008) refere:

“junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos, é determinante uma propedêutica do ato de ler. Esta deve visar a aquisição de algumas das competências fundamentais ao ato de ler: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória.” (p. 61)

A partir do desenvolvimento destas competências é possível preparar as crianças para a leitura. Contudo, para além de promover competências é necessário cativar as crianças para a leitura e despertar o desejo de que a mesma se releve aos seus olhos. Neste intuito, a educadora explorou o texto escrito de forma dinâmica, atraente e entusiasmante.

Terça-feira, 09 de Novembro de 2010

Na parte da manhã, a educadora realizou uma atividade no domínio da Matemática utilizando como suporte um material não estruturado, as palhinhas. Começou por pedir às crianças que retirassem, do conjunto inicial, uma dezena de palhinhas e perguntou a quantas palhinhas correspondia uma dezena. Em seguida, pediu para efetuarem pares com as dez palhinhas e perguntou quantos pares tinham efetuado. As crianças executaram estas tarefas corretamente.

Após explorar a noção de dezena e de par, a educadora recorreu a um instrumento musical, a pandeireta. Solicitou às crianças que contassem a quantidade de vezes que batia e que retirassem a respetiva quantidade do conjunto inicial de palhinhas. Através destes exercícios, que envolveram a acuidade auditiva, a educadora realizou com as crianças cálculos mentais no concreto.

Em seguida, formulou duas situações problemáticas em que as palhinhas representaram os dados dos problemas. A partir dos dados fornecidos, as crianças retiraram as quantidades de palhinhas indicadas, sob a orientação da educadora pensaram que tipo de operação tinham de realizar, se uma operação de adição ou subtração; seguidamente, realizaram as operações manipulando as palhinhas.

Inferências

As palhinhas são um material não estruturado que “funcionam como suporte à contagem”. (Caldeira, 2009a, p. 317) As crianças recorreram às palhinhas para efetuar as contagens, através das quais quantificaram as ações de acrescentar e tirar, estabelecendo uma relação numérica entre os elementos de cada operação para chegar aos resultados. Castro & Rodrigues (2008) sustentam que as crianças necessitam “de concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das suas adições e subtrações.” (p. 13)

Baseando-se neste princípio pedagógico, a educadora resolveu problemas de adição e subtração, seguindo o procedimento intitulado por Bergeron & Herscovics, citados por Caldeira (2009a), de “modelagem direta com objetos físicos”, no qual:

“a criança realiza a construção de um ou mais objetos visíveis, em que os objetos são usados como representações diretas dos entes de um problema e as ações realizadas como representações das ações ou relações existentes na situação problema.” (p. 82)

Com as palhinhas como suporte, as crianças estabeleceram relações numéricas, que permitiram organizar o cálculo mental e assim favorecer o entendimento do sentido das operações. Posteriormente, as crianças efetuaram representações dos problemas, desenvolvendo a capacidade de os executar mentalmente, sem recurso aos materiais concretos.

Sexta-feira, 12 de Novembro de 2010

No presente dia ocorreram duas aulas surpresa, que contemplaram o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, avaliadas pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada. A primeira aula foi lecionada pela minha colega de estágio, que se guiou pelos procedimentos solicitados. Começou por efetuar a leitura de uma história que abordava a letra /d/, tendo apelado à participação das crianças através de gestos. Posteriormente, distribuiu uma folha em branco, pedindo às crianças que realizassem um desenho sobre o que mais gostaram na história. Após orientar a turma, dirigiu-se para a Cartilha com um grupo de crianças onde ensinou a 6.^a Lição, que corresponde à lição da consoante /d/.

Lecionei a segunda aula e, tal como a minha colega, também segui os procedimentos indicados. Iniciei a aula com a leitura de uma história que se intitulava *O c desarrumado*. Ao longo da história, fui explorando o seu conteúdo, dialogando com as crianças sobre o tema da desarrumação e consequentes malefícios. Envolvi a escrita, pedindo às crianças escrevessem no quadro as letras que iam surgindo na história e que as mesmas já conheciam. Seguidamente, dirigi-me para a Cartilha com um grupo de crianças e ensinei a 14.^a Lição, respeitante à lição da consoante /q/, enquanto a restante turma ficou a realizar as suas propostas de trabalho.

Tendo em conta a opinião da educadora cooperante e da professora supervisora da prática pedagógica, a aula da minha colega de estágio correu bem, principalmente a lição da Cartilha que ensinou, pois mostrou dominar as suas regras. Contudo, a sua postura ao longo da aula não foi a mais adequada, pois manteve um tom de voz baixo e faltou dinamismo na sua atuação. No meu caso, consideraram que

a aula correu bem, explorei adequadamente a história e as regras da Cartilha, para além de ter adotado uma postura enérgica e alegre que envolveu as crianças. No entanto, referiram que, ao ensinar a lição, deveria ter efetuado perguntas dirigidas, o que nem sempre aconteceu.

Inferências

Foi-nos proposto a dinamização de uma história que se centrava uma consoante que algumas crianças já tinham aprendido e outras iam aprender. As histórias eram ambas cativantes, envolviam situações que comportavam uma intencionalidade pedagógica, modeladas de forma a atrair a atenção da criança e captar o seu interesse e curiosidade. Estas visavam proporcionar às crianças um momento lúdico, dinâmica e, sobretudo, que contribuísse para desenvolver o seu sentido da leitura.

Indo ao encontro da opinião de Mata (2008), é fundamental nesta faixa etária que se desenvolvam “atitudes positivas e prazer face à leitura.” Para tal, é necessário proporcionar às crianças “momentos de leitura agradáveis e positivos.” (p. 84) Deste modo, na dinamização da leitura procurou-se incentivar a curiosidade das crianças de forma a atrair a sua atenção “antes, durante e depois da leitura, procurou-se, também, “associar a leitura” da história a um momento lúdico, envolto em magia, em que as crianças também eram protagonistas. (p. 85)

No decorrer da dinamização da leitura, promovi o contato das crianças com a escrita, solicitando-lhes que escrevessem determinadas letras. Assim, por meio de uma situação significativa e contextualizada do uso da escrita visei desenvolver nas crianças a “vontade, iniciativa e prazer” e o sentimento de desafio para explorar e avançar na apreensão da escrita. (Mata, 2008, p. 46) No quotidiano do jardim-de-infância verificam-se “múltiplas situações” como esta, que poderão ser “ponto de partida para atividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita.” (Mata, 2008, p. 20) Cabe, portanto, ao educador detetar estas situações, usufruindo intencionalmente das mesmas.

Segunda-feira, 15 de Novembro de 2010

No presente dia, ocorreram as aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu na Família. Iniciei a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo em que questionei as crianças sobre as suas famílias. Deste modo, recorri às suas experiências pessoais para as envolver na temática a abordar. Por meio do diálogo, estas foram orientadas para a compreensão das funções da família e para a

existência de famílias com diversas constituições. Após este diálogo, apresentei a história da família do Martim e efetuei a sua leitura. Para melhor abordar esta temática, construí com as crianças uma árvore genealógica com fotografias da família do Martim. Após a sua montagem, explorei a história e os graus de parentesco através de questões.

Seguidamente, lecionei a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual sentei as crianças em semicírculo. Comecei por ler a lengalenga “Dia da Família”, efetuando gestos e conferindo entoação às palavras. Recitei-a com as crianças, obedecendo ao mesmo procedimento. De modo a estimular a sua consciência fonológica, foi-lhes solicitado que identificassem as palavras que apresentavam a mesma terminação sonora. Recorrendo a palavras da lengalenga, realizou-se um jogo de forma a relembrar algumas regras da Cartilha. Neste jogo, foi-lhes pedido a leitura e a escrita, com letras móveis, de algumas palavras.

Realizou-se o jogo *À descoberta da árvore genealógica*, no espaço de recreio. A turma foi dividida em três equipas, cada uma correspondendo a uma família. Cada um dos elementos das três famílias retirou uma fotografia da caixa contendo as fotografias dos membros da sua família e dirigiu-se para a árvore genealógica. Em conjunto, cada família construiu a sua árvore genealógica colocando as fotografias no respetivo espaço. A primeira equipa que terminou a montagem correta da árvore genealógica ganhou o jogo. Salienta-se que as fotografias dos elementos das famílias correspondiam a cada uma das crianças da turma, que foram previamente divididas em três famílias e caracterizadas de acordo com o membro da família que representavam.

Por fim, teve lugar a aula do domínio da Matemática. Para esta aula distribuí a cada criança uma caixa, contendo material manipulável que elaborei, sendo este material rolhas de cortiça coloridas. Após questionar as crianças sobre as características do material, introduzi uma história que veio no seguimento do tema abordado na aula de Conhecimento do Mundo. Por meio da história, formulei situações problemáticas envolvendo as operações de adição e subtração. Estas situações problemáticas foram resolvidas oralmente e representadas no quadro.

Inferências

Esta aula consistiu numa experiência bastante positiva. Foi empregue uma estratégia de ensino ajustada ao grau de maturação psíquica das crianças, uma vez que os conteúdos foram devidamente sequenciados e explorados, apoiados na experiência concreta. Pacheco (1999) afirma que quanto “mais a informação

(conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão.” (p. 179) Estes conteúdos foram explorados com base numa das “modalidades dos métodos interativos” que consiste, segundo Pacheco (1999), no “método de questionamento”. (p. 167) Neste método, “o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos adquiridos (...)” (Landsheere, citado por Pacheco, 1999, p. 167)

A aprendizagem foi centrada em atividades e experiências significativas para os educandos, para que os mesmos compreendessem o que estavam a aprender e integrassem os novos saberes na sua estrutura cognitiva. Esta metodologia fundamentou-se numa “concepção construtivista da aprendizagem” na qual se criam “conduções adequadas à aprendizagem do aluno” assumindo-se este “como um sujeito do processo didático”, que se envolve “ativamente na construção do conhecimento.” (Pacheco, 1999, p. 172) Como tal, é necessário que o aluno valorize as aprendizagens atribuindo às mesmas significado e importância, estando disponível para aprender. Daí advém a relevância de lhe proporcionar as já referidas experiências significativas, tendo sempre como ponto de partida os seus conhecimentos anteriores. Na sequência deste assunto, Coll, mencionado por Pacheco (1999), realça que “a aprendizagem de um novo conteúdo é o produto de uma atividade mental construtivista que o aluno realiza, atividade pela qual constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados e representações relativas ao novo conteúdo.” (p. 173) O aluno aprende, portanto, os novos conceitos por meio da sua articulação e consequente acomodação às estruturas mentais prévias.

Tendo em conta a opinião de Alves, citado por Roldão (2009), “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um intervir específico.” (p. 11) Deste modo, afirma-se que o ato de ensinar implica uma ação estratégica cuja natureza depende dos princípios metodológicos assumidos pelo docente. Porém, esta ação visa atingir um objetivo basilar, o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem necessárias para proporcionar ao aluno uma educação sólida e harmoniosa.

Terça-feira, 16 de Novembro de 2010

Neste dia, assisti às aulas da minha colega de estágio planificadas para uma manhã, cujo tema geral assentou nas estações do ano. A minha colega iniciou a manhã com a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que dialogou com as crianças sobre algumas características das estações do ano de modo a introduzir este tema. Em seguida, expôs quatro poemas ou lengalengas e efetuou a

sua leitura com entoações de voz, solicitando às crianças que a acompanhassem. Posteriormente, propôs-lhes que descobrissem a que estação do ano respeitava cada poema ou lengalenga. Para tal, as crianças associaram a mensagem de cada um às características das estações do ano. Por fim, recorreu aos títulos dos poemas ou lengalengas para trabalhar algumas regras da Cartilha, de modo a promover a estimulação e iniciação à leitura.

Seguidamente, ocorreu a aula de Conhecimento do Mundo na qual a minha colega começou por apresentar um filme sobre as estações do ano. Partiu da visualização deste filme, para questionar as crianças sobre as características de cada estação, abordando a sua duração, as roupas e o clima. Dividiu a turma em grupos para a realização de um jogo em que uma das crianças se vestiu, com o auxílio do grupo, de acordo com a estação do ano que lhes foi atribuída. Após a conclusão da tarefa, cada grupo falou das características da sua estação do ano à restante turma.

Na aula do domínio da Matemática a minha colega trabalhou as figuras geométricas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo), dialogando com as crianças com o objetivo de explorar a forma, a cor e o tamanho das peças. Procedeu à realização de um jogo, dividindo a turma em quatro grupos. Neste jogo, cada grupo completou um placard referente a uma estação do ano com peças de esferovite, que correspondiam a figuras geométricas, efetuando uma composição de figuras geométricas. O primeiro grupo que terminou foi o vencedor do jogo.

Inferências

A minha colega de estágio explorou os conteúdos de forma organizada e de acordo com um encadeamento lógico, conducente com as necessidades educativas destas crianças, em que os conteúdos foram ajustados em termos concretos, sendo apoiados pela experiência. Esta experiência adveio da realização de diversas tarefas em grupo, fator que promoveu o sentido de cooperação, o trabalho em equipa e a valorização das relações interpessoais. Este plano de ação didático privilegiou, segundo Pacheco (1999), um modelo de interação social que se fundamenta na promoção da “relação do aluno com os outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social.” (p. 164)

A minha colega interagiu com as crianças, desafiando-as a participar ativamente, colocando os seus conhecimentos em ação, num contexto de grupo em que a colaboração e o esforço comum foram a base do sucesso. De acordo com os pressupostos deste modelo, declarados por Pacheco (1999), o docente assume um

papel de “líder que favorece a participação dos alunos” (p. 164), com o intuito de propiciar a “construção” e a “reconstrução social, coletiva e individual.” (p. 169) Este modelo atribui, assim, ênfase ao desenvolvimento humano enquanto um processo que ocorre nas interações sociais.

Também Jensen (2002) enfatiza a especial relevância das relações interpessoais, acentuando que “somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social.” (p. 141) Deste modo, “a “aprendizagem cooperativa” quando utilizada apropriadamente, em que se promove a conversação, a partilha e a discussão através de atividades conjuntas, “é altamente compatível com o cérebro.” (p. 141) Por conseguinte, é fundamental proporcionar às crianças atividades interativas que propiciem a capacidade de pensar em grupo, o diálogo e a colaboração, pois “estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal.” (Jensen, 2002, p. 141) Destaca-se, assim, que as atividades humanas só ganham significado quando inseridas num determinado contexto social e cultural.

Sexta-feira, 19 de Novembro de 2010

Na parte da manhã, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade conjunta de estimulação à leitura. Esta atividade consistiu na leitura dramatizada da história *O Novelo da Massinhas*, de Sheryl Webster. As crianças permanecerem nos seus lugares na área de mesas e nós ocupámos o espaço entre as mesas e o quadro.

Realizámos a leitura repartida do livro, em que fomos bastante expressivas, tanto ao nível corporal como facial, exercitámos uma voz fluente, efetuando entoações vocais e criámos algumas situações de suspense de forma a concentrar a atenção das crianças e despertar o seu interesse e emoção. Foi-lhes proporcionado um ambiente mágico, dinâmico, em que as crianças mergulharam no enredo da história, participando através da execução de gestos e sons que sublinharam a ação, tornando-a mais real e entusiasmante.

Em seguida, dialogámos com as crianças de modo a levá-las a refletir sobre a história, sobre o seu significado e a sua componente afetiva, o que lhes permitiu extrair as suas próprias conclusões demonstrando por meio da conversação, o que subjaz ao texto, ou seja, a sua interpretação e compreensão do mesmo.

Inferências

A leitura de histórias consiste numa componente fundamental na educação infantil. Deve-se proporcionar às crianças “oportunidades para ouvir leitura fluente”,

com as inflexões de voz adequadas, pois de acordo com Mata (2008), “facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar” neste tipo de atividades. (p. 79) Com este intuito, explorámos a história de forma cativante, encaminhando as crianças para um mundo imaginário, onde elas mesmas “interferiram” no enredo, experienciando situações e emoções, que tornaram a história mais real. É de realçar que os adultos são valiosos modelos “de como e para que se lê”, logo o “envolvimento que sentem e conseguem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de pequenos leitores envolvidos.” (Mata, 2008, p. 79) O prazer e a satisfação que provêm dos momentos de leitura partilhada também contribuem para o desenvolvimento de “ações e comportamentos de leitor essenciais” para que as crianças venham a ser “leitores envolvidos”. (Mata, 2008, p. 70)

Após este momento de fruição da leitura, as crianças refletiram sobre a mesma, extraíndo as suas ideias principais e efetuando comentários. Neste sentido, Lopes et al. (2006), refere que o “ato de ler” deverá ser “entendido não só como uma forma de dominar a técnica de leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação. (p. 66) O processo de leitura está intimamente relacionado com a construção de significado, pois é necessário analisar o que está escrito para se atingir a sua compreensão.

Segunda-feira, 22 de Novembro de 2010

A educadora lecionou Matemática utilizando material estruturado, o 3.º e 4.º Dons de Froebel articulados com material de contagem. Questionou as crianças relativamente ao nome do material, ao nome dos sólidos que compõem cada um dos Dons e perguntou que forma têm as faces de cada um destes sólidos geométricos. Posteriormente, pediu às crianças que enunciassem as regras de manipulação do material, assim como os procedimentos corretos para se abrirem as caixas.

Após a abertura correta das mesmas, introduziu uma história que serviu como ponto de partida para a construção da camioneta. Efetuada a construção, a educadora prosseguiu com a história, expondo uma situação problemática que implicou uma operação de adição. O cálculo que esta operação envolveu foi realizado no concreto com o apoio do material de contagem. Esta situação problemática foi resolvida na oralidade e na forma escrita, tendo sido representada no quadro.

A educadora prolongou a história contextualizando a construção do poço. A partir desta construção, expôs uma situação problemática envolvendo uma operação de subtração, cujo cálculo foi efetuado concretamente por meio do material de

contagem. Tal como a outra situação problemática, esta também foi resolvida na forma oral e na forma escrita, tendo sido apresentada no quadro.

Inferências

A educadora criou uma história que contextualizou as construções e permitiu o desenvolvimento de situações problemáticas de acordo com uma sequência lógica e integrada. Segundo Ponte (1994), o educador “ deve aceitar e encorajar o uso de materiais concretos usados como modelos, (...) analogias ou histórias, apresentações orais ou dramatizações.” (p.59)

Ao contar uma história, a educadora está a promover a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral e o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Segundo Lopes et al. (2006), as crianças em idade pré-escolar devem ser estimuladas a “utilizar vocabulário e construções gramaticais novos no desenvolvimento da sua própria fala.” (p. 16)

Com esta atividade, a educadora conseguiu relacionar duas formas de linguagem, pois articulou conteúdos de dois domínios com diferentes vertentes, o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta estratégia fomentou a transversalidade mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007): “não se considerando as diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (p. 22) Por conseguinte, foi possível explorar dois domínios de conteúdo, de modo globalizante e integrador, no sentido de uma construção articulada do saber.

Terça-feira, 23 de Novembro de 2010

Neste dia, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade conjunta que consistiu num ditado gráfico. Começámos por distribuir a cada criança uma folha em branco de formato A₄. Após explicarmos às crianças o objetivo da atividade e qual deveria ser a sua conduta, iniciámos a leitura repartida do texto a ser representado pelas crianças. Este tratou-se de um texto instrucional, elaborado por nós, que abordou o tema do circo, sendo intitulado “Um dia no circo”.

À medida que eu e a minha colega de estágio efetuávamos a leitura sequenciada de cada etapa das instruções do texto, as crianças procederam à sua realização. Sempre que as crianças manifestavam alguma dúvida relativamente ao conteúdo de alguma etapa, relíamo-la e, se necessário, procedíamos à sua clarificação. Através das instruções expressas neste texto, foi possível trabalhar, para

além da destreza manual, algumas noções espaciais, a lateralidade e a representação de pequenas quantidades. Com o intuito de averiguar se o objetivo foi atingido, releemos o texto para que cada criança pudesse verificar se concretizou corretamente cada instrução.

Inferências

A linguagem empregue ao longo de toda a atividade foi deveras relevante para a compreensão do que foi solicitado em cada instrução enunciada. Como tal, recorreu-se a uma linguagem clara e objetiva, de natureza informativa, apropriada ao grau de maturação mental destas crianças. A qualidade do discurso em sala de aula é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem. De acordo com Coll & Derek (1998), “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, (...) é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos.” (pp. 13-14) Por sua vez, Vygotsky, citado por Coll & Derek (1998), descreveu a linguagem como uma “ferramenta psicológica, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência”, sendo também “a nossa principal ferramenta cultural, aquilo que usamos para compartilhar a experiência e dar-lhe sentido de modo coletivo e conjunto.” (p. 14)

Um dos objetivos primordiais desta atividade assentou no desenvolvimento da compreensão verbal que implica, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), a capacidade de “prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem.” (p. 31) Saber escutar assenta numa “tarefa ativa” com elevado “valor informativo” no que concerne “quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31) É pois fundamental que o educador estimule a capacidade de atenção das crianças por meio de atividades que as ensinem a escutar.

Sexta-feira, 26 de Novembro de 2010

No presente dia, eu e a minha colega de estágio efetuamos uma atividade conjunta em que dramatizámos, com dedoches, o conto popular *O Capuchinho Vermelho*. Nesta dramatização, utilizámos um CD de áudio para a narração do conto, cuja sucessão de ações que o compõem foram representadas por meio dos dedoches. À medida que o conto foi sendo narrado, eu e a minha colega representámos as ações, traduzindo a linguagem verbal em situações concretas e claramente perceptíveis. Deste modo, focámos a atenção das crianças no enredo do conto, tornando a atividade mais significativa, prazerosa e divertida.

Posteriormente, colocámos algumas questões às crianças, que as levaram a refletir sobre os acontecimentos do conto, a expressar as suas opiniões e a extrair a mensagem moral do mesmo. Em seguida, foi realizado um jogo de tabuleiro relacionado com este conto. Para este jogo, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo, na respetiva vez, lançou o dado, percorreu o número de casas correspondente e executou os desafios propostos. O jogo foi ganho pela equipa que chegou primeiro à última casa do tabuleiro.

Inferências

Os contos possuem um papel essencial na iniciação literária das crianças, que começa por ser efetuada a partir da mediação oral, muito antes de a criança aprender a ler. Contar, em boas condições, contos às crianças aumenta as hipóteses de as transformar em “bons leitores”. (Traça, 1992, p. 116) Uma vez que “os contos estão refugiados nos livros”, “o interesse e o desejo das crianças que foram desde cedo despertadas para o imaginário” dirigem-se para o livro. “Através dos contos pode nascer nas crianças o gosto da leitura pela leitura.” (Traça, 1992, p. 119) No qual o ato de ler é encarado como um momento de prazer e alegria.

A atividade realizada comportou uma dimensão lúdica, proporcionando às crianças um momento de diversão, que envolveu o seu imaginário, e uma dimensão pedagógica, pois a partir da reflexão do conto foi possível levar as crianças a consciencializar-se do valor moral da sua mensagem. Traça (1992) refere que os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa.” (p. 87) Guerreiro, citado por Traça (1992), realça que os contos “exercem de modo atraente a sua função moralizadora, advertem sem magoar, são a moral viva em ação, o vasto palco da vida (...).” (p. 87) Neste sentido, ao “ouvirem ler, ou ao lerem elas próprias, as crianças são confrontadas com determinados papéis, adquirem normas e valores.” (Traça, 1992, p. 96) O educador deve oferecer às crianças oportunidades de contato com os Contos, captando a sua atenção e enriquecendo a sua vida através do valor formativo, quer ao nível intelectual quer ao nível social, afetivo e linguístico que estes contêm.

Segunda-feira, 29 de Novembro de 2010

Esta manhã foi dedicada à realização de propostas de trabalho individuais. As crianças estiveram sentadas nos respetivos lugares a realizar as fichas que se encontravam na sua capa de trabalho. Algumas crianças executaram atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, envolvendo grafismos das letras

aprendidas. Outras crianças realizavam exercícios no domínio da matemática, como grafismos e reconhecimento de números.

A educadora encontrava-se a corrigir as fichas de trabalho que as crianças já tinham terminado e esclarecia dúvidas sempre que necessário. Eu e a minha colega de estágio auxiliámos as crianças na elaboração destas fichas.

Inferências

As crianças executaram individualmente as suas fichas de trabalho, nomeadamente atividades envolvendo tarefas de escrita. Aprender a escrever é muito mais do que decifrar o código escrito: significa compreender a importância da escrita, utilizar convenções do sistema em todos os seus níveis (textual, léxico, gramatical, gráfico, sonoro, pragmático, etc.), interiorizar as ações próprias do escrevente e construir competências diversas. Segundo Niza (1998), o “alfabetizando, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita.” (p. 12)

Releva-se que um dos “papéis do jardim-de-infância na aprendizagem da escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita.” (Mata, 2008) Assim, esta “deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização. (Mata, 2008, p. 46) Como tal, constata-se a necessidade de envolver as crianças num contexto rico em experiências de literacia que sejam desafiantes e lhes despertem o desejo de explorar e progredir.

Terça-feira, 30 de Novembro de 2010

Tal como no dia anterior, as crianças efetuaram propostas de trabalho. Estas estavam sentadas nos seus lugares e foram elaborando as fichas que a educadora colocou na sua capa. Sempre que terminavam uma ficha e se surgisse alguma dúvida ou dificuldade, as crianças dirigiam-se à mesa da educadora para expor as suas questões ou para pedir o seu auxílio.

Para além de recorrerem à educadora, as crianças recorriam a nós, estagiárias, colocando o dedo no ar para obter a nossa ajuda. Ao orientar as crianças, pude verificar que a maioria das dificuldades expressas estava relacionada com a execução dos grafemas.

Inferências

Durante a elaboração das fichas, pude constatar que algumas crianças manifestaram dificuldades ao nível da destreza manual, pois não conseguiam

reproduzir adequadamente os grafemas. Segundo Teberosky & Colomer (2003), “visto que as crianças não têm muita experiência em escrever, a incitação a escrever (...) transforma-se numa verdadeira situação problema, na qual se pode observar o processo de aprendizagem em desenvolvimento.” (p. 86).

De forma a ultrapassar estas dificuldades e progredir na aprendizagem da escrita, as crianças solicitaram o nosso auxílio e orientação. Niza (1998) realça que “a interação entre as crianças, e entre estas e o professor, a propósito da escrita (...), possibilita o diálogo, a troca de impressões clarificadora das ideias, e conduz ao progressivo domínio da estruturação da linguagem escrita.” (p. 86) Assim se destaca que as práticas de escrita devem decorrer de situações que envolvam a interação cooperativa, estando estas associadas a situações significativas que proporcionem ao aluno a compreensão da sua utilidade enquanto instrumento de comunicação.

Sexta-feira, 03 de Dezembro de 2010

Neste dia, ocorreram as aulas que planifiquei para um período de 60 minutos, destinadas à preparação para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Estas aulas foram assistidas pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada. Para esta aula, optei pelo tema dos mamíferos, tendo-me focado no morcego.

Comecei por lançar algumas pistas para que as crianças descobrissem o tema a abordar. Apresentei imagens às crianças e apelei à sua capacidade de observação para explorar, por meio de questões, as características gerais deste mamífero. As imagens foram fixadas pelas crianças num placard ilustrado. Esta aula foi concluída com a explicação do jogo “Uma aventura na gruta”, inserido na aula do domínio da Matemática.



Figura 1 – *Placard ilustrado*

Para a realização deste jogo, a turma foi dividida em três equipas e cada uma foi colocada, em fila, atrás da sua gruta. A cada equipa foi atribuída a tarefa de recolher da gruta uma dezena de morcegos e colocá-los na sua caixa. Após esta tarefa, as equipas sentaram-se em redor da respetiva caixa para se efetuar a

contagem das imagens recolhidas. As equipas que recolheram uma dezena de morcegos ganharam o jogo.

Após o jogo, as crianças mantiveram-se no mesmo espaço, contudo a sua disposição foi alterada, pois foram sentadas nas almofadas em semicírculo. Socorrendo-me do material utilizado no jogo, formulei algumas questões para trabalhar a noção de meia-dezena e a noção de par e ímpar. Prolongando a história do jogo, enunciei duas situações problemáticas, que implicaram as operações soma e subtração, cujos cálculos foram realizados com o apoio do material de contagem. Com recurso aos algarismos móveis, efetuou-se no quadro as representações simbólicas das operações.

De seguida, ocorreu a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Efetuei a leitura do poema *Bicho da Noite*, de Luísa Ducla Soares (adaptado) e cantei-o com as crianças ao ritmo da música infantil *Papagaio Louro*. O poema cantado foi acompanhado com gestos. Pedi às crianças que tomassem atenção ao som das palavras e identificassem as que apresentavam a mesma terminação sonora. Por fim, utilizei palavras presentes no poema para trabalhar algumas regras da Cartilha Maternal, sendo certas palavras lidas pelas crianças.

Inferências

Esta aula privilegiou, acima de tudo, a adoção de estratégias que visaram desenvolver determinadas competências nas crianças. Uma dessas estratégias assentou na sua estimulação para a observação e explicação dos fenómenos observados. Como referem Galvão et al. (2006), promover “a competência da observação é tornar as crianças mais curiosas, interessadas pelos outros e pelo mundo, mais organizadas e estimuladas para questionar a sua realidade.” (p. 9)

Ao solicitar às crianças que interpretassem os dados provenientes das observações pretendia desenvolver o seu raciocínio, sendo este traduzido por meio da comunicação ao expor as suas explicações e ideias; ao ouvir e questionar ideias dos colegas. Partindo dos conteúdos, foi possível relacionar as competências, permitindo ao aluno mobilizá-las e integrá-las de acordo com o tipo de tarefa a realizar. Galvão et al. (2006) referem que as “competências, tomadas na sua globalidade, interagem entre si tornando a utilização dos conhecimentos mais eficaz e adequada.” (p. 45)

Contudo, salienta-se que, na aula do domínio da Matemática, adotei algumas estratégias que não foram as mais pedagógicas. As crianças não deveriam estar sentadas nas almofadas, mas sim nos seus lugares com acesso aos estiradores. A cada criança deveria ter sido disponibilizado material individual para realizar as situações problemáticas de forma autónoma e não em contexto de grupo. Como

afirma Rocha, mencionado por Cardoso et al. (1996), é fundamental o aluno “ser colocado em situações de experiência direta (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir por si próprio a solução dos problemas.” (p. 66)

O futuro docente deve encarar cada aula como uma experiência precursora de aprendizagem. É na medida que se pratica e se encara as diferentes situações que revestem a docência, que se reflete sobre a mesma, num contínuo de interação entre o atuar e o pensar, que possibilita a evolução.

Segunda-feira, 06 de Dezembro de 2010

A educadora propôs-nos a nós, estagiárias, lecionarmos uma aula. A minha colega de estágio foi a primeira e a sua aula contemplou o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Foi-lhe entregue pela educadora várias palavras e imagens impressas a computador. Com esse material, a minha colega desenvolveu algumas atividades. Começou por colocar algumas palavras no quadro a formar uma frase simples com a imagem de um objeto que os alunos tiveram de substituir pela respetiva palavra escrita. Para tal, colocou algumas palavras no quadro que foram lidas pelos alunos de modo a descobrirem a palavra que correspondia à imagem. Colocou, também, várias palavras no quadro, desordenadas, pelo que as crianças tiveram de efetuar a sua leitura e ordená-las de modo correto.

Em seguida, lecionei uma aula no domínio da Matemática, utilizando materiais manipuláveis. Comecei por contar uma história que deu origem a uma situação problemática envolvendo uma operação soma. Para a resolução do cálculo, as crianças socorreram-se do material de contagem. Prossegui com a história formulando uma situação problemática que implicou subtrações sucessivas. Para a resolução destes cálculos, as crianças partiram de uma quantidade inicial e foram tirando as quantidades indicadas até obterem o resultado. Estas ações foram acompanhadas pelo diálogo, de modo a que as crianças tomassem consciência das transformações efetuadas.

Inferências

Na aula de Matemática, o discurso foi dirigido em função do raciocínio das crianças, uma vez que as estimulou a pensar sobre as ações e a verbalizá-las, numa associação entre o pensamento e a ação. Este método vai de encontro ao que Mialaret, citado por Caldeira (2009a), designa de “ação acompanhada de linguagem”,

na qual “as crianças relatem as ações que realizam, ou seja, vão contando a ação ao mesmo tempo que a executam.” Com isto, consegue-se que:

“se adquiram termos básicos equivalentes a reunir-acrescentar, tirar-separar, diferenciando umas ações das outras, tomando progressivamente consciência do esquema das transformações, de forma a diferenciarem as partes de um todo, e perceberem todos os aspetos que se põem em funcionamento ao realizar uma operação aritmética.” (p. 83)

Deste modo, foi possível proporcionar às crianças a compreensão dos processos realizados de forma concreta, desenvolvendo as estruturas mentais que, mais tarde, possibilitaram operar no abstrato.

Terça-feira, 07 de Dezembro de 2010

Eu e a minha colega de estágio estivemos a decorar a sala de aula com enfeites de Natal, enquanto uma estagiária do 2.º ano deu uma aula de treino na área de Conhecimento do Mundo.

A sua aula inseriu-se no tema da Habitação, em que trabalhou as divisões de uma casa. Como material de apoio, a estagiária recorreu a uma casa de bonecas, onde mostrou as divisões da casa devidamente equipadas, sendo estas, a casa de banho, cozinha, sala e quartos.

Inferências

A partir desta aula, foi possível à estagiária vivenciar uma situação prática num contexto educativo real, experienciando diversas facetas que compõem a profissão docente. Segundo Cunha (2008), a “prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção.” (p. 78) Este autor acrescenta que a reflexão assenta num “processo mediador da teoria e da prática (...)” (p. 79)

Ao dialogar com a educadora cooperante sobre a sua aula, a estagiária refletiu sobre a sua atuação, expôs o seu parecer, escutou os conselhos da educadora e colocou as suas dúvidas. Em relação a este assunto, Cunha (2008) realça a necessidade de se “ajudar o futuro professor a extrair significados da sua experiência prática. Nesse sentido, o meta – guia deve facilitar ao estudante a compreensão do significado das experiências (...)” (p. 81) O professor tem de ser, acima de tudo, um “prático reflexivo” (Cunha, 2008, p. 110), que centre a sua formação numa constante reflexão crítica, que lhe permita produzir conhecimentos a partir das suas vivências.

Sexta-feira, 10 de Dezembro de 2010

Neste dia, as educadoras do bibe azul reuniram-se, para os ensaios da festa de natal, com as duas turmas. Após os ensaios, as crianças sentaram-se nos seus lugares e realizaram as propostas de atividade que se encontravam nas suas capas.

Eu e a minha colega de estágio estivemos a finalizar os enfeites de natal. No entanto, íamos auxiliando as crianças em algumas dúvidas que surgiam durante a elaboração dos seus trabalhos.

Inferências

As festas possuem um papel relevante nas escolas, pois possibilitam a todas as crianças participar, desempenhando uma determinada tarefa, que na sua generalidade é lúdica, e que integra uma ação conjunta respeitante ao grupo. Deste modo, as crianças trabalham em equipa, interagindo e cooperando uns com os outros.

De acordo com Aguera (2008), as “festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças.” (p. 73)

A escola, ao organizar estas produções de carácter cultural está a transmitir valores às suas crianças, a envolvê-las num ambiente de diversão em que a relação interpessoal e a atuação cooperativa são destacadas.

Segunda-feira, 13 de Dezembro de 2010

Por razões justificadas, neste dia não me foi possível comparecer ao estágio pelo que não irei efetuar o seu relato nem a respetiva inferência.

Terça-feira, 14 de Dezembro de 2010

No presente dia, sucederam as aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu na profissão de padeiro. Iniciei a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo, em que concentrei a atenção das crianças no meu vestuário para que as mesmas descobrissem a profissão a abordar. Após questioná-las sobre a função do padeiro, apresentei a planta do trigo e um exemplo de pão como ponto de partida para o diálogo sobre o ciclo do pão, acompanhando-o com uma sequência de imagens. Caracterizei a profissão de padeiro e o seu local de trabalho por meio de questões e de imagens elucidativas ao tema. Com o intuito de estimular a leitura, todas as imagens estavam legendadas.



Figura 2 – Placard com imagens do ciclo do pão e da profissão de padeiro

Em seguida, realizei com as crianças a atividade prática de confecção do pão em que cada criança efetuou o seu próprio pão. Iniciamos a atividade, tendo explicado, em todas as fases, o que deveria ser feito.



Figura 3 – Atividade prática de confecção do pão

Na aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, li a lengalenga *O pão* e recitei-a com as crianças, dinamizando-a com atitude gestual e conferindo entoação às palavras. Estimulei a sensibilidade das crianças para a estrutura sonora das palavras, solicitando-lhes que identificassem as que possuíam a mesma terminação sonora. Realizei com as crianças um jogo, em que as mesmas leram palavras presentes na lengalenga, associaram a imagem à palavra escrita e escreveram outras palavras utilizando letras móveis.

Na aula do domínio da Matemática, comecei por pedir às crianças que efetuassem a contagem do material manipulável (imagens de pães). Através dessa quantidade, trabalhei a noção de dezena e duas dezenas. Enunciei uma situação problemática implicando uma subtração por comparação, em que as crianças efetuaram uma correspondência um a um entre os pães de cada cesto, comparando as suas quantidades para chegar ao resultado. Efetuei com as crianças dois problemas envolvendo os pré-conceitos de divisão exata e não exata, trabalhadas através da divisão por distribuição. Para os dois problemas, as crianças distribuíram igualmente uma quantidade de pães por três cestos e verificaram quantos pães ficaram em cada cesto e, no caso da divisão não exata, quantos sobraram.

Inferências

Para lecionar esta aula baseei-me no modelo de “didática ativa” (Pais e Monteiro, citado por Abreu, 2005, p.87), em que as crianças possuíram um papel ativo na construção da sua aprendizagem, uma vez que exploraram, testaram, desenvolveram, entrevistaram, ou seja, aprenderam fazendo.

Segundo Roldão, referida por Abreu (2005), “ensinar é fazer com que alguém aprenda, é pôr em prática uma didática ativa.” (p. 16) Roldão (2003) reforça esta ideia, defendendo que “não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador.” (p.44) Esta autora acrescenta que se trata de “ensinar como ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina.” (p. 48)

Deste modo, depreende-se que, para se ser competente, não é suficiente possuir capacidades cognitivas, tem de se dotar o indivíduo de competências de “carácter pessoal e relacional (...)” (Galvão et al., 2006, p. 47) Estas competências desenvolvem-se por “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância.” (Galvão et al., 2006, p. 54) Logo, “quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem de forma integrada.” (Galvão et al., 2006, p. 54)

Constata-se, portanto, a importância do docente modelar as suas estratégias às necessidades e interesses das suas crianças, proporcionando-lhes situações de aprendizagem ricas e completas, que despertem as suas emoções e o seu desejo de aprender.

Sexta-feira, 17 de Dezembro de 2010

Este dia foi dedicado à festa de natal, que decorreu no espaço do ginásio da Escola Superior João de Deus. A atuação das crianças da educação pré-escolar ocorreu de manhã e eu e a minha colega de estágio prestámos o apoio necessário para a sua preparação e organização. Acompanhámos a atuação da nossa turma, estando presentes em palco no momento da apresentação, embora discretas, de forma a orientar as crianças e prestar auxílio nas situações pontuais.

No espaço do ginásio destinado aos convidados estavam presentes os familiares e amigos das crianças. Esta festa contou também com a presença do Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, com a Doutora Filomena Caldeira e outras personalidades que fazem parte da Associação de Jardins-Escola João de Deus.

Inferências

As festas constituem um dos elos de ligação entre o meio familiar e o meio escolar. A partir destes eventos, os pais contactam com a escola, participando nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos. Na opinião de Morgado (1999), é “importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva (...)” (p. 80)

O ambiente gerado nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, sendo de todo benéfico para a motivação e êxito das crianças. Morgado (1999) refere que este “registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e aos seus próprios filhos (...)”, porque “expectativas positivas constituem-se como contributos importantes para o sucesso dos percursos educativos.” (p. 80)

A escola e a família são dois vetores paralelos que possuem um objetivo em comum, a formação equilibrada da criança. Depois da família, a escola assume o papel principal enquanto agente educativo. Por conseguinte, destaca-se a relevância de uma proximidade e cooperação constantes entre estes dois meios, em que a comunicação está presente e incide em assuntos do interesse da criança, quer sejam estes de carácter positivo ou negativo.

2.ª Secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio efetuado no período de 03 de Janeiro de 2011 a 01 de Abril de 2011. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Amarelo A, respeitante às crianças na faixa etária dos 3 anos, dinamizada pela educadora cooperante Mónica Gonçalves.

2.1 Caracterização da turma

Antes de mais, considero pertinente acentuar que a informação e dados, que passo a transcrever, foram atenciosamente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Amarelo A.

O grupo de crianças do bibe amarelo A é constituído por 28 crianças, das quais 16 são do género masculino e 12 do género feminino.

No mês de Setembro entrou uma criança ainda com dois anos e onze meses de idade.

Neste grupo existem crianças com algumas dificuldades ao nível da linguagem, havendo uma que tem acompanhamento de um Terapeuta da fala, uma dificuldade ligeira (considerada normal) na socialização e nas mudanças de rotina.

Por vezes demonstram dificuldade na perceção das tarefas a desempenhar, assim como em todas as rotinas diárias da sala do Bibe Amarelo e Escola.

A maioria revela pouca autonomia e uma grande dependência do adulto nas idas à casa de banho, na hora da refeição, em vestir, despir, entre outras.

Neste grupo existe uma criança que está sinalizada pelo Pediatra e tem medicação de prevenção para as convulsões febris.

Não foi detetado neste grupo, nenhum caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

2.2 Caracterização do espaço

A sala do Bibe Amarelo A é ampla e encontra-se organizada em três áreas. Uma delas é a área de mesas, na qual as crianças realizam diversas atividades que abrangem as diferentes áreas de aprendizagem.

A outra área corresponde ao espaço do tapete, onde se realizam as atividades de grande grupo. Salientam-se as atividades de estimulação à leitura, em que a educadora lê histórias às crianças e as atividades de desenvolvimento verbal, em que a educadora estabelece momentos de conversação com as mesmas, com o intuito de promover as suas capacidades de comunicação.

A última área respeita à área do faz de conta, que abarca o espaço da cozinha, onde as crianças brincam livremente e o espaço do roupeiro onde se encontram pendurados diversos fatos de disfarce, com os quais as crianças experienciam momentos mágicos, que lhes proporcionam a entrada no mundo do “Era uma vez...”.

Esta forma de organização do espaço integra a ideia, preconizada por Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), de “espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (p. 11) Estas autoras acrescentam que se trata de um “lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente.” (p. 11)

Com esta organização do espaço em “áreas diferenciadas de atividades”, Oliveira-Formosinho, citada por Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), afirma que se possibilitam às crianças “diferentes aprendizagens plurais”, que se baseiam numa

“vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” (p. 11)

Na sequência desta ideia, a autora realça:

“papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.” (p. 12)

Esta pluralidade de experiências proporcionadas às crianças, promovem o desenvolvimento das diversas dimensões básicas que constituem o ser humano, numa perspectiva de formação integrada e globalizante.

Relativamente à dimensão estética, esta sala possui cores vivas e apelativas. Numa das paredes, encontra-se um placard de cortiça, que serve de base para os trabalhos manuais decorativos realizados pela educadora e pelas crianças. Assim se proporciona às mesmas um lugar de aprendizagem pleno de conforto, alegria e fruição.

2.3 Horário

O horário, que passo a expor, traduz a organização do tempo pedagógico em “áreas diferenciadas de atividades”, (Oliveira-Formosinho, referida por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11) destinadas às crianças do Bibe Amarelo A. Em anexo, exponho o horário semanal desta turma (anexo 1).

No que respeita a este assunto, Oliveira-Formosinho & Andrade (2011b) referem que o “tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...)” (p. 72)

Com base neste pressuposto, o horário assume um papel de destaque na organização das experiências educativas das crianças, assegurando-lhes uma rotina que atribui às suas experiências um carácter de previsibilidade. As crianças necessitam desta rotina para poderem prever os acontecimentos e consequentemente desenvolverem sentimentos de segurança.

2.4 Rotinas

Na secção anterior, respeitante ao momento de estágio vivenciado no Bibe Azul A, debrucei-me sobre o papel das rotinas no desenvolvimento das crianças e efetuei o relato, inferências e respetiva sustentação teórica de cada uma das rotinas presentes no tempo letivo destas crianças. Estas rotinas (acolhimento, recreio, higiene e almoço) são as mesmas que ocorrem no Bibe Amarelo A, processando-se do mesmo modo, pelo que não se justifica voltar a referencia-las.

Contudo, no presente Bibe, ocorrem duas rotinas que apenas se verificam nesta faixa etária, sendo estas, a sesta e o acolhimento na sala de aula. De seguida, focar-me-ei nas mesmas.

- **Sesta**

As crianças do Bibe Amarelo dormem a sesta após terminarem a sua refeição. Antes de se dirigirem para a sala, efetuam a higiene na casa de banho sob a orientação de um adulto. Após a higiene, as crianças encaminham-se para a sala onde já se encontram as suas camas.

O ambiente da sala é preparado para este momento, pois a mesma é escurecida e cria-se uma atmosfera de silêncio e tranquilidade. As crianças deitam-se de forma autónoma, mas a grande maioria das crianças ainda recorre à chucha ou a outro objeto de pertença para adormecer.

Inferências

O sono representa uma rotina fundamental para o bem-estar físico, psicológico e emocional da criança, pelo que deve estar sempre presente no seu quotidiano. Como refere Cordeiro (2010) a sesta “é um direito da criança, nesta idade.” (p. 373) Logo, representa um hábito diário “que tem de estabelecer-se através do treino quotidiano.” (Cordeiro, 2010, p. 289)

Como se trata de um momento de descanso, deve ser proporcionado às crianças um “ambiente calmo”, e deve ser “estimulada a autonomia” (Cordeiro, 2010, p. 373), pelo que as crianças se devem deitar sozinhas.

No momento de adormecer, as crianças utilizam objetos de pertença que lhes transmitem segurança. Cordeiro (2010) designa estes objetos de “objetos de transição”, referindo que os mesmos são importantes no “momento de adormecer” (p. 374), pois criam o elo ente os pais e a escola, gerando nas crianças uma sensação de conforto e tranquilidade.

- **Acolhimento na sala de aula**

A atividade de desenvolvimento verbal que surge contemplada no horário semanal do Bibe Amarelo A corresponde, a meu ver, a um momento de acolhimento dentro da sala de aula.

As duas turmas do Bibe Amarelo reencontram-se na sala de aula do Bibe Amarelo B, sentam-se no tapete e as educadoras iniciam um diálogo, colocando questões às crianças sobre as suas experiências pessoais, sobre as suas expetativas

para aquele dia. Todas as crianças são envolvidas neste momento de comunicação e partilha.

Inferências

Esta atividade de desenvolvimento verbal reveste-se de um momento de reencontro entre as crianças e as educadoras. As crianças são acolhidas na sua sala de aula numa atmosfera de tranquilidade, cumplicidade e afeto, em que as educadoras estabelecem uma comunicação meiga e atenciosa. Relativamente a este assunto, Oliveira-Formosinho & Andrade (2011b) afirmam:

Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.” (p. 73)

O fato de a criança realizar esta rotina em “comunicação com a educadora e com os pares cria-lhe um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 76) Este momento de acolhimento feito de bem-estar e calma, em que cada criança escuta e é escutada, deve abrir as portas ao seu dia preparando-a para o mesmo.

2.5 Relatos diários

Segunda-feira, 03 de Janeiro de 2011

Neste primeiro dia de estágio no Bibe Amarelo A, a educadora lecionou Matemática utilizando um material estruturado, os Blocos Lógicos. A mesma sentou-se com as crianças no tapete formando uma roda. Começou por colocar algumas peças no tapete e questionou as crianças sobre o nome do material, sobre os seus quatro atributos, perguntando, em seguida, que forma, cor, tamanho e espessura podiam apresentar as peças.

Posteriormente, a educadora colocou um arco no chão e, tendo em conta a função que iria desempenhar (limitar os conjuntos), perguntou o seu nome (fronteira). A educadora trabalhou teoria de conjuntos, explorando os conceitos de conjunto singular, conjunto vazio e conjunto universal. De seguida, desenhou numa folha de papel uma linha fronteira e aplicou diferentes estratégias para explorar os conjuntos e os respetivos cardinais. Começou por pedir a uma criança que formasse um conjunto com um determinado número de peças; escreveu na folha o número de peças que pretendia e solicitou a uma criança que formasse um conjunto obedecendo a esse cardinal e, por fim, formou um conjunto pedindo a uma criança que contasse o seu número de peças e identificasse o seu cardinal.

Inferências

Os blocos são um “material lógico estruturado” (Alsina, 2004, p. 13), que possibilita à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, como a cor, a forma, a espessura e o tamanho. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Caldeira (2009a) afirma que “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.” (p. 369)

Para Moreira & Oliveira (2005), a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual. Pode ainda auxiliar no desenvolvimento da ideia de sequência e de simbolização.” Esta manipulação possibilita também “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a percepção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria.” (p. 99)

Por meio das experiências sensoriais de natureza tátil e visual, as crianças vão atuando sobre este material explorando as suas características, progressivamente estas experiências concretas vão abrindo as portas à conceptualização em que as crianças operam sobre estas características numa base abstrata, executada interior e simbolicamente pelo raciocínio. Esta conceção fundamenta-se na teoria piagetiana, pois de acordo com Moreira & Oliveira (2005), a “utilização dos blocos lógicos surgiu (...) com o objetivo de desenvolver o raciocínio-lógico na perspectiva de Piaget.” (p. 98)

Deste modo, para que as estruturas mentais das crianças se desenvolvam, de forma sólida e significativa, é necessário que os conceitos se traduzam em ações por meio da manipulação, logo é crucial que todas as crianças possuam material e que o manipulem individualmente. Para esta ação com os materiais, a criança deve ter à sua disposição o estirador. Contudo, tal não se verificou na aula que a educadora lecionou, pois apenas utilizou um conjunto de blocos lógicos e as atividades que propôs foram efetuadas apenas pela criança solicitada no momento e não por todas as crianças de forma autónoma. Simons, citado por Caldeira (2009a), refere que os blocos lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento.” (p. 364) Deste modo, se pretendemos desenvolver competências nas crianças devemos partir de atividades ricas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa, desenvolvendo o conceito de aprender fazendo para aprender efetivamente.

Terça-feira, 04 de Janeiro de 2011

Após o acolhimento na sala de aula, efetuado pelas educadoras, em que as crianças se encontravam no tapete, eu e a minha colega de estágio colocámos as crianças sentadas em roda e realizámos o jogo das cadeiras. Foram dispostas três cadeiras no centro da roda e iniciou-se o jogo com quatro crianças. As crianças correram ao redor das cadeiras, ao som de palmas. Assim que as palmas cessavam, as crianças sentavam-se nas cadeiras e a criança que não se conseguia sentar perdia o jogo, sendo o seu lugar ocupado por outra criança. Após algumas jogadas, aumentámos o grau de dificuldade, ao retirarmos, a cada jogada, uma cadeira. No fim, apenas restou uma cadeira no jogo.

Neste mesmo dia, eu e a minha colega de estágio efetuámos uma atividade de leitura animada que consistiu na leitura dramatizada da história *O Novelo da Massinhas*, de Sheryl Webster. Esta atividade foi realizada no Bibe Azul A e, como a reação das crianças foi bastante positiva, resolvemos repeti-la no Bibe Amarelo A, contudo adaptámo-la às características desta faixa etária. Como tal, criámos um clima de magia em que nos embrenhámos na história, assumindo as suas personagens de forma intensa, atribuindo mais ênfase e dinamismo a cada um dos seus momentos. As crianças foram envolvidas na ação, participando com gesto e sons que conferiram à história um cunho mais real e envolvente.

Inferências

Uma vez que ainda não me debrucei sobre o papel dos jogos no desenvolvimento educativo das crianças, considero este dia pertinente.

Os jogos consistem num dos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas às crianças. Segundo Neto (1997), “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância.” (p. 5) A criança “tem necessidade de atividades lúdicas e, ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser.” (Sousa, 2003a, p. 165) Deste modo, se percebe a relevância do jogo “nas mãos do educador”, enquanto “excelente meio de desenvolvimento da criança.” (Jacquin, citado por Sousa, 2003a, p. 150)

Os jogos remetem para uma brincadeira com regras onde as crianças se expressaram ao nível físico, mental e emocional, interagindo umas com as outras. Viana, mencionado por Sousa (2003a), refere que através do jogo a criança vai criando a sua “experiência pessoal, (...) vai exercitando, ensaiando e tomando posse da sua personalidade.” Ao brincar e jogar a criança “exterioriza os seus instintos, pensamentos, desejos e aspirações...é uma excelente descarga neuropsíquica: é uma

força moradora, um regulador espontâneo, e quase automático, da afetividade.” (pp. 152-153) Este tipo de atividade lúdica promove também as relações interpessoais, contribuindo para a construção das competências sociais e para a interiorização e respeito pelas regras. Sousa (2003a) salienta que é crucial satisfazer as “necessidades de integração social (...) através de jogos, com outros, em grupo, bem como as necessidades de organização do sistema de valores ético-morais.” (p. 167)

Ressalva-se que o jogo, enquanto instrumento educacional, deve assumir um papel de relevância na realidade das crianças, uma vez que lhes possibilita a satisfação das necessidades básicas de ludismo e de expressão, bem como a usufruição das suas diversas potencialidades formativas.

Sexta-feira, 07 de Janeiro de 2011

No presente dia assisti a uma aula surpresa lecionada por uma estagiária, que ocorreu no Bibe Amarelo B. Esta aula foi avaliada pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, tendo-lhe sido solicitada uma aula no domínio da Matemática, com recurso ao material estruturado blocos lógicos.

A estagiária começou por dispor as crianças no chão, em forma de círculo. Mostrou o interior da caixa contendo as peças e questionou as crianças sobre o nome do material e os seus quatro atributos. Em seguida, explorou alguns destes atributos, por meio de exercícios, em que solicitava às crianças que se dirigissem à caixa e retirassem as peças que indicava. Posteriormente, a estagiária expôs uma corda, perguntando a sua designação e conseqüente função. Colocou a corda no centro do círculo e trabalhou a teoria de conjuntos, solicitando às crianças que formassem vários conjuntos, tendo em conta os critérios que ia estabelecendo.

Após a aula, todas as estagiárias se dirigiram para a reunião com as Educadoras Cooperantes e com as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada.

Inferências

Tal como já foi explanado anteriormente, a estratégia adotada pela estagiária de dispor as crianças no chão, e não nos estiradores, bem como o fato de lecionar matemática com apenas um conjunto de blocos lógicos, em que não se verificou uma manipulação individual por parte das crianças não é, de todo, a mais adequada. Esta estratégia contempla um cariz redutor, que não privilegia o desenvolvimento significativo das competências das crianças enquanto saberes “em ação ou em uso.” (Currículo Nacional do Ensino Básico, citado por Roldão, 2003, p. 33) Ao privarem-se

as crianças da manipulação dos materiais, restringe-se a possibilidade de um papel ativo na situação de aprendizagem. Roldão (2009) alega que fazer “aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” (p. 47)

Contudo, ao nível da interação com as crianças, a estagiária estabeleceu uma relação afável e harmoniosa, tendo o cuidado de reforçar positivamente o seu desempenho ao longo das atividades, incentivando-as a pensar e a descobrir. Deste modo, a estagiária ajudou os alunos a adquirir uma sensação de êxito e de confiança. Balancho e Coelho (1996) sustentam que o “educador deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superem os fracassos.” (p. 20) Depreende-se, portanto, que os incentivos positivos revelam-se cruciais na pedagogia, pois o docente deve encorajar e elogiar as crianças, no intuito de lhes gerar uma sensação de bem-estar, promovendo a valorização pessoal e a vontade de saber, de questionar e de intervir.

Segunda-feira, 10 de Janeiro de 2011

No decorrer da manhã, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática, socorrendo-se de um material estruturado, o 3.º Dom de Froebel. Utilizando uma caixa deste material, de maiores dimensões, a educadora perguntou a sua designação, o que se encontrava no interior da caixa e quais as regras para ser manipulado. De acordo com as regras, a educadora exemplificou como se abria a caixa e se retirava o material e as crianças executaram o mesmo processo.

Posteriormente, a educadora narrou uma história que se foi articulando com as construções do muro baixo, do muro alto e do comboio. A partir destas construções, formulou situações problemáticas envolvendo as noções básicas de soma e de subtração. Para a realização destes cálculos, recorreu a material de contagem, que colocava sobre as suas construções, à medida que enunciava os dados dos problemas. As crianças olhavam para a construção da educadora e procediam à contagem do material, efetuando os cálculos, de modo a chegarem aos resultados.

Inferências

Através de ações físicas, a educadora adequou as noções matemáticas ao nível de desenvolvimento das crianças, trilhando um percurso gradual em direção à compreensão das operações de soma e subtração. Segundo Escalona, citado por Caldeira (2009a), a “forma de trabalhar estas operações será através de ações concretas. Partindo das ações, faremos a passagem à quantificação das mesmas e portanto às operações.” (p. 83) Caldeira (2009a) reforça esta ideia, afirmando que a

“tarefa da aritmética é chegar à simbolização e formalização das operações matemáticas partindo de ações físicas.” (p. 81)

No decorrer das atividades, a educadora foi solicitando às crianças explicações para as ações que estavam a realizar, traduzindo-as em palavras, de modo a que construíssem o seu raciocínio e o clarificassem por meio da expressão verbal. Damas et al. (2010) salienta que “no contato direto com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal.” (p. 5) Como refere Alsina (2004), é “importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos.” (p. 12) O educador, enquanto mediador das aprendizagens, deve adotar estratégias cuja interação comunicativa adulto/criança se pautar por parâmetros que promovam a capacidade de verbalização das crianças, para que a partir da mesma, se criem condições para a construção do seu pensamento.

Terça-feira, 11 de Janeiro de 2011

A educadora lecionou matemática utilizando como instrumento de apoio, um material estruturado, o Cuisenaire. Após distribuir, por todas as mesas, um conjunto de peças deste material, perguntou às crianças a sua denominação. Posteriormente, solicitou-lhes que efetuassem a mediação das três primeiras peças do Cuisenaire, utilizando a peça branca, que corresponde à peça padrão. A educadora questionou as crianças sobre o valor da peça branca, lembrando que a mesma vale uma unidade. Após a medição de cada peça, pediu às crianças que contassem o número de peças brancas utilizadas, de forma a determinar o seu valor.

Com estas três primeiras peças do material, a educadora solicitou às crianças que construíssem a escadinha por ordem crescente. Em seguida, pediu a uma criança para ler a escadinha por cores e a outra criança para ler por valores.

Inferências

Ao recorrer a um material manipulável estruturado, o Cuisenaire, a educadora possibilitou aos alunos descobrir, por meio da observação e manipulação, os números e as relações. Dienes, citado por Nabais (s.d.), afirma que “é necessário construir a matemática concretamente, com materiais concretos e reais.” (p. 3)

Os materiais manipuláveis são instrumentos de aprendizagem que permitem a consolidação de bases matemáticas. De acordo com Caldeira (2009a), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e extrair princípios matemáticos.” (p. 15) É a partir da manipulação repetida e enquadrada em

diferentes estratégias, que as crianças vão integrando os princípios matemáticos, construindo, deste modo, o que Nabais (s.d.) designa de “edifício matemático”. (p. 6)

O “prazer de fazer”, resultante da ação sobre os materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem”, efetuando as suas descobertas, no âmbito dos conceitos e das ideias matemáticas. (Damas et al., 2010, p. 7) É a partir destas descobertas, provenientes da procura, do entusiasmo, da reflexão e da discussão, que os alicerces matemáticos se vão edificando.

Sexta-feira, 14 de Janeiro de 2011

Nesta manhã, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática em que utilizou um material estruturado, o Cuisenaire. Esta aula, ocorreu no seguimento da aula de terça-feira passada, em que a educadora efetuou com as crianças a medição das três primeiras peças, recorrendo à peça branca, que corresponde à peça padrão. Contudo, neste dia, a educadora introduziu duas peças que as crianças ainda não conheciam, a peça rosa e a peça amarela. De forma a descobrirem o valor de cada uma das peças, foi pedido às crianças que efetuassem a sua medição.

Utilizando as cinco primeiras peças do material, a educadora solicitou às crianças que elaborassem a escadinha por ordem crescente. Posteriormente, pediu a uma criança para ler a escadinha por cores e a outra criança por valores.

Inferências

A educadora primou pela interação comunicativa que estabeleceu com as crianças, pois foi colocando questões, incentivando-os a pensar, suscitou a sua curiosidade, por meio de desafios que ia lançando, e solicitou o seu auxílio, promovendo a troca de ideias entre pares. Neste sentido, Damas et al. (2010) afirmam que é “importante a ação dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem.” (p. 5) No reforço desta conceção, Mendes & Delgado (2008) asseguram que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam. (p. 13)

Para estes autores, também “as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes” (p. 13), promovendo-se uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem deve ser promovido no contexto de sala de aula, em que a criança interage com o outro, com referência a objetivos comuns, “num crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários.” (Dewey, mencionado por Freitas & Freitas, 2002, p. 11) A partilha nas aprendizagens assume especial relevância “com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à sociedade”, (Dewey, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 11) às interações

com o outro, às aprendizagens sociais, sendo estas encaradas como fatores determinantes no desenvolvimento humano.

Segunda-feira, 17 de Janeiro de 2011

Neste dia, ocorreu a reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, com a presença de alguns professores supervisores da Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro momento desta reunião foi reservado para o esclarecimento de dúvidas e para a exposição do parecer dos estagiários, no âmbito de assuntos relacionados com o Estágio Profissional.

No segundo momento desta reunião, foram lidas, em voz alta, as avaliações qualitativas de todas as pessoas presentes, relativas ao último momento de estágio.

Inferências

Estas reuniões são relevantes para a nossa formação enquanto futuros docentes, pois constituem marcos de referência, que permitem monitorizar o nosso desempenho no contexto educativo real. Nestes momentos de avaliação, tomamos conhecimento dos comentários – tanto os de natureza positiva como negativa – que possibilitam momentos de autoanálise crítica, no intuito de um progressivo crescimento profissional.

De acordo com Alarcão & Roldão (2008), “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados”, sendo este acompanhamento “um alicerce para a construção do conhecimento profissional”. (p. 54) Neste sentido, se depreende a razão da realização destas reuniões, que possibilitam a orientação e regulação dos conhecimentos e práticas vivenciadas, com o intento de desenvolver nos formandos o sentido de inquirição do ato pedagógico, alicerçado numa constante reflexão.

Terça-feira, 18 de Janeiro de 2011

Na parte da manhã, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática recorrendo a um material estruturado, o 1.º Dom de Froebel. Sentou as crianças no tapete, em roda, expôs o material e perguntou a sua designação. De seguida, questionou-as sobre o conteúdo da caixa e a respetiva quantidade. Perguntou a uma criança qual a cor da primeira bola a sair e, após a resposta, abriu ligeiramente a caixa e pediu-lhe que retirasse a bola e confirmasse a sua resposta. Adotou semelhante estratégia para as bolas seguintes.

Efetuu com as crianças o jogo do “Quim Visual”, em que alterou a disposição das mesmas, sentando-as em filas, à sua frente. Dispôs a caixa sobre uma mesa, na vertical, e colocou as bolas numa determinada posição. Pediu às crianças que cobrissem os olhos com o bibe, enquanto alterava a posição das bolas. Em seguida, solicitou a uma criança que identificasse a diferença, colocando cada uma das bolas na posição inicial.

Inferências

Devido ao seu interesse pedagógico, o 1.º Dom de Froebel destina-se fundamentalmente a crianças “a partir dos 2/3 anos de idade.” (Caldeira, 2009a, p. 243) Este material estruturado, enquanto suporte da aprendizagem, permite trabalhar, nomeadamente, a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento linguístico e os jogos de memória. (Caldeira, 2009a, p. 243)

Uma das funcionalidades pedagógicas deste material, reside na realização de atividades que envolvam a identificação do local onde se situa determinado objeto e a análise da posição do mesmo, sendo estas atividades consideradas essenciais no “ensino e aprendizagem da Geometria”, pois, ao efetuá-las, as crianças desenvolvem “vocabulário específico de localização e de posição.” (Mendes & Delgado, 2008, p. 11) Tal como é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), é através da “consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam o espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (p. 73).

A promoção deste tipo de atividades por parte do educador, fomenta o desenvolvimento de uma das oito “inteligências múltiplas”, caracterizadas por Howard Gardner, sendo esta a “inteligência espacial”. (Antunes, 2005, p. 21) Segundo Antunes (2005), “o estímulo da inteligência espacial pode ser promovido de diferentes maneiras e, para cada faixa etária, existem estratégias correspondentes.” (p. 30) Na presente faixa etária, a utilização deste material revela-se, de todo, fulcral, para a realização de atividades que instiguem, de forma plena, o desenvolvimento da inteligência espacial.

Sexta-feira, 21 de Janeiro de 2011

No presente dia ocorreu a aula surpresa da minha colega de estágio, avaliada pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, tendo-lhe sido solicitada uma aula no domínio da Matemática, utilizando como material de apoio os blocos lógicos. A minha colega de estágio sentou

as crianças no tapete e introduziu uma história, que despertou o seu interesse e captou a sua atenção.

Em seguida, dirigiu as crianças para as mesas, tendo-as sentando nos seus lugares. Após questionar as crianças sobre o nome do material que se encontrava em cima das mesas, explorou as suas quatro qualidades: cor, forma, tamanho e espessura, pedindo as crianças para levantar as peças consoante os atributos que indicava. No entanto, a minha colega de estágio foi empregando um tom de voz cada vez mais baixo e dirigido e não adotou uma postura de controlo sobre a turma, o que contribuiu para a destabilização que se gerou e que persistiu ao longo da aula.

Inferências

A minha colega de estágio começou por adotar uma estratégia adequada para concentrar a atenção das crianças, tendo-as envolvido numa atmosfera de magia, propiciada pela história. No entanto, a inexistência de firmeza na imposição de regras e limites, levou as crianças a desafiarem e testarem as normas, por meio de comportamentos desajustados. Saliente-se que “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, logo são os adultos “que deverão balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e auto-regular-se.” (Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo, 2010, p. 89)

A mesma deveria ter definido as suas regras e limites e tê-las explicado e estabelecido com persistência, para que as crianças percebessem a permanência e a constância das mesmas e se consciencializassem da sua importância. Ao implementarmos regras e limites, temos de dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento. Estas terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa.” (Urra, 2009, p. 109) Veríssimo, mencionada por Campos & Veríssimo (2010), reforça esta conceção salientando que “uma criança integrará uma regra no seu esquema de funcionamento muito mais facilmente se a compreender, se perceber a sua necessidade e utilidade.” (p. 101)

Contudo, realce-se que os “padrões, normas, regras e hábitos” não servem, de todo, para “anular” as crianças, mas “precisamente o contrário”, pois “graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera.” (Urra, 2009, p. 107) Educar é também e essencialmente, “preparar a ser adulto. Todos os adultos têm que cumprir normas e regras! Somos geridos por regras de convivência social e de organização.” (Veríssimo, referida por Campos & Veríssimo, 2010, p. 91) É fundamental que as crianças compreendam tudo isto desde tenra idade. Repare-se, portanto, que o educador, ao estabelecer uma

estrutura clara e justa de regras e limites, está a contribuir de forma determinante para uma adequada maturação psicológica das crianças.

Segunda-feira, 24 de Janeiro de 2011

Neste dia ocorreu a minha aula surpresa, avaliada pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, tendo-me sido solicitada uma aula no domínio da Matemática, socorrendo-me de um material estruturado, os blocos lógicos. Após distribuir um conjunto de peças deste material por cada mesa, questionei as crianças sobre a sua designação. Narrei uma história, de forma a despertar o seu interesse e incentivá-las a participar de forma ativa.

A partir da história, explorei as quatro qualidades dos blocos lógicos, pedindo às crianças para erguer as peças consoante os atributos que enunciava. Aliei esta aula ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois quando trabalhei a forma das faces das peças, ensinei às crianças uma rima sobre cada uma delas. A história desenrolou-se ao longo da aula de forma coerente e constituiu o mote para a realização do jogo “quem sou eu?”. Neste jogo, eu assumi o papel das peças e indiquei os atributos que as mesmas contemplavam, as crianças tinham de as descobrir e levantar com uma das mãos.

Inferências

À semelhança da minha colega de estágio, também lecionei uma aula no domínio da matemática, com recurso ao material estruturado blocos lógicos. Tomei como base a sua experiência, e parti do que lhe foi referido, para desenvolver as estratégias que adotei na minha aula. Como tal, desenvolvi atividades que cativaram a atenção das crianças, despertaram a sua curiosidade e o desejo de se envolverem ativamente nas mesmas, para além de ter adotado estratégias desafiantes, que apelaram à sua capacidade de pensar, de relacionar e de intervir. Esta atuação prática foi ao encontro de um dos 10 princípios enunciados por Pedro D’Orey da Cunha, para caracterizar a relação pedagógica, sendo este o princípio da fascinação. De acordo com Cunha (1996), “o bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria” que as crianças se sentem fascinadas por ela e mobilizam as suas “energias e recursos para a conhecer e gozar.” (p. 60)

Esta forma de aprendizagem deslumbra os alunos, conduzindo-os à descoberta do prazer de aprender, imbuído de emoções, que captam a sua atenção e propiciam aprendizagens significativas, sendo estas mais duradouras e consistentes. Jensen (2002) defende a importância das emoções na construção de significados, uma vez que estes dois “sistemas estão tão interligados que os químicos das emoções

são autenticamente libertados em simultâneo com a cognição. (Hobson, 1994, LeDoux, 1996, citados por Jensen, p. 141) Deste modo, “quando os alunos estabelecem objetivos, são as suas emoções que o determinam, da mesma forma que determinam o empenho na sua concretização. (Jensen, 2002, p. 142) O docente deve auxiliar os alunos a desenvolver significados intensamente sentidos, através do envolvimento de emoções produtivas, sendo estas uma componente inestimável da educação de todas as crianças.

Terça-feira, 25 de Janeiro de 2011

Esta manhã de estágio revelou-se diferente, uma vez que as turmas que compõem o Pré-Escolar, juntamente com as respetivas educadoras e estagiárias, foram ao Teatro Armando Cortez – Casa do Artista, assistir à peça *O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos*. Esta peça, a partir de uma linguagem clara e acessível, exaltou o valor de sentimentos, como a amizade e o amor, elevando as ações benevolentes em desfavor dos bens materiais.

No geral, as crianças do Bibe Amarelo assistiram à peça de forma atenta e manifestaram interesse e entusiasmo pela ação que se desenrolava. No entanto, algumas crianças ficaram assutadas com a postura das personagens malévolas e começaram a chorar. As educadoras e nós, estagiárias, acorremos a estas crianças confortando-as e, de forma carinhosa, dialogámos com as mesmas explicando o que estava a acontecer. Com esta intervenção, as crianças sentiram-se seguras e acalmaram-se.

Inferências

Esta peça revestiu-se de uma intenção subjacente de educação para os valores, que contribuiu para incutir nas crianças a importância de se possuir determinados valores que enobrecem o ser humano, como a solidariedade, a cooperação, a justiça e a honestidade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), deve-se “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (p. 15)

Este investimento na formação do carácter das crianças acarretará benefícios significativos para uma sociedade, que se pretende que seja mais justa, e que se guie por valores que caracterizam o indivíduo como um ser humano e solidário. Audigier, citado por Afonso (2007), entende que um dos tipos de competências que a educação para a cidadania deve desenvolver são as competências “éticas e da escolha de valores.” (p. 17) Repare-se que “viver com os outros supõe (e exige) a consideração

de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e, por isso, é muito importante desenvolver competências desta natureza.” (Afonso, 2007, p. 21) Estas competências “supõe a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir.” (Afonso, 2007, p. 21) Deste modo, acentua-se a importância de se proporcionar às crianças experiências que contribuem para a aprendizagem de valores e para o desenvolvimento de uma consciência social, constituindo estas os andaimes no exercício de uma prática cidadã.

Sexta-feira, 28 de Janeiro de 2011

Nesta manhã, uma estagiária que frequenta o 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, esteve presente na sala de aula para ler às crianças o livro *Camila Apaixona-se*, de Aline de Petigny e Nancy Delvaux. Após sentar as crianças no tapete, por filas, efetuou a sua leitura. Contudo, em determinados momentos, suspendeu a leitura, para dialogar com as crianças sobre a história, de modo a interpretar a sua mensagem e verificar o grau de compreensão da mesma.

Após terminar a leitura, a estagiária tentou estabelecer uma conversa com as crianças sobre a história, mas como já o tinha efetuado no decorrer da mesma, não fazia sentido às crianças voltar a fazê-lo, pelo que as mesmas se desinteressaram e instalou-se a agitação. Neste momento, a educadora interveio, realizou com as crianças atividades de movimento e iniciou uma nova atividade.

Inferências

Após a leitura interativa, que envolveu a exploração da história, as crianças não estavam interessadas em repetir uma atividade já realizada, as mesmas necessitavam do seu momento de reflexão pessoal, de modo a interiorizar a história e extrair as suas próprias ilações. Note-se que numa sociedade de cultura escrita como a nossa, a leitura é fulcral para “que os indivíduos mantenham a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações”. (Bloom, citado por Magalhães, 2008, p. 55)

Um dos desafios de maior relevância que atualmente se coloca aos docentes consiste em “oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efetiva capacidade de ler.” Por lidarem diariamente com crianças, reúnem as melhores condições, assim como “redobradas responsabilidades de responder a tão nobre desafio”. Como tal, são estes que melhor têm de estar preparados para “ajudar a celebrar o ato de ler e a erigir uma melhor sociedade (leitora).” (Magalhães, 2008, p. 69) Deste modo, destaca-se o papel imperioso do docente enquanto mediador da leitura, que vai desenvolvendo nas crianças, de forma

gradual, competências essenciais ao ato de ler, que permitirão uma entrada facilitada e harmoniosa nos domínios da leitura.

Segunda-feira, 31 de Janeiro de 2011

As crianças estiveram a realizar uma proposta de atividade (ficha) no domínio da Expressão Plástica. Esta ficha envolveu pintura de imagens com lápis de cor, rasgagem e colagem de papéis.

Posteriormente, as crianças estiveram a brincar no espaço da cozinha e no espaço do roupeiro, onde vestiram os fatos de disfarce e assumiram outras identidades. Após brincarem, as crianças, em conjunto, arrumaram os espaços, colocando os brinquedos nos devidos locais.

Inferências

Ao brincar, as crianças acedem ao mundo do faz de conta, sendo conduzidas pelas asas do sonho e da imaginação. Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.” (p. 49)

A brincadeira consiste numa linguagem natural das crianças, sendo essencial a sua integração no quotidiano das mesmas, para que estas se possam expressar, vivenciar outras realidades, sentir diversas emoções, numa fusão de tempos. Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a) defendem que “a área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades.” (p. 48) As mesmas autoras esclarecem o carácter desta urgência, afirmando que a mesma assenta na necessidade de criarmos mundos destinados à criança, nos quais “os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente.” (p. 48)

Todas estas vivências, proporcionadas pelo ato de brincar, provocam na crianças sentimentos de prazer. As neurociências referem “que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 48) Esta afirmação é corroborada por Jensen (2002), salientando este que “as experiências sensorio-motoras”, como as brincadeiras ou jogos, “são enviadas diretamente para os centros de prazer do cérebro.” (p. 133) Pela sua singularidade e relevo na vida das crianças, o ato de brincar não pode ser relegado, este tem de compor as malhas que tecem o seu crescimento, para que o mesmo seja equilibrado e saudável.

Terça-feira, 01 de Fevereiro de 2011

Nesta manhã, as crianças efetuaram uma proposta de atividade (ficha) referente à área de Conhecimento do Mundo, na qual coloriram a imagem de uma ovelha, utilizando lápis de cera. Antes de iniciarem a atividade, a educadora dialogou com as crianças sobre este animal, em que perguntou às mesmas como se chamava o macho da ovelha e, após a resposta, perguntou como se chamava o macho da cabra. Com estas questões, a educadora pretendeu efetuar a distinção entre estes animais e evitar a confusão por parte das crianças.

Esta atividade foi terminada na parte da tarde, em que as crianças colaram lá nos respetivos trabalhos.

Inferências

Com a realização desta proposta de atividade, a educadora aliou a área de Conhecimento do Mundo ao domínio da Expressão Plástica, numa perspetiva de expressões integradas. Deste modo, explorou duas áreas de conteúdo de modo globalizante e integrador, no sentido de uma construção articulada do saber. A estratégia adotada pela educadora fomenta a transversalidade mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), na qual se refere “não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.” (p. 22)

No domínio da educação, é essencial organizar o currículo no sentido de privilegiar a ação, por meio das Expressões de forma integrada e transversal, propiciando um processo harmonioso de construção dos vários saberes. Segundo Santos (1999), “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (p. 135) Depreende-se, portanto, a necessidade do educador valorizar as expressões artísticas na sua ação pedagógica, visando um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, com base numa articulação das diferentes áreas de conteúdo.

Sexta-feira, 04 de Fevereiro de 2011

Assisti a uma aula de Educação Física, com a duração de 30 minutos, que ocorreu no ginásio. Para esta aula, a professora utilizou como material de apoio os bancos. As crianças começaram por efetuar exercícios de aquecimento e, em seguida, a turma foi organizada em três grupos, efetuando cada grupo, um comboio atrás de um banco.

A professora explicou os exercícios de equilíbrio a executar em cima dos bancos e, tendo em conta a ordem no comboio, as crianças avançaram, realizaram o exercício e dirigiram-se para o mesmo, ocupando a sua posição. No entanto, estas manifestaram algumas dificuldades em identificar a posição que deviam ocupar no comboio, pelo que a professora interveio, e auxiliou as crianças nessa perceção, orientando-as espacialmente.

Inferências

A Educação Física promove o desenvolvimento orgânico e funcional das crianças, visando, por meio de atividades físicas, melhorar os fatores de coordenação e execução de movimentos, para além de incutir estilos de vida ativa. Segundo Serrano (2002), a Educação Física serve para facilitar a educação corporal, desenvolvendo os músculos e as articulações, melhorando o funcionamento dos pulmões e do coração, contribuindo para uma atitude corporal correta e para o desenvolvendo do ritmo e da expressão corporal. (p. 12)

Sanchis (2007, p. 9) afirma que “os tempos de atividade motora não são apenas a ocasião de satisfazer as necessidades das crianças se mexerem, mas são também um momento de verdadeira aprendizagem”, uma vez que contribuem para a “apropriação de conhecimentos, de saberes e de métodos partilhados com outras áreas disciplinares”. (Sanchis, 2007, p. 127) Estes tempos de atividade física, propiciam o desenvolvimento da dimensão cívica das crianças, pois possibilitam a aprendizagem das regras de cooperação e da competição saudável, dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa e do empenho no cumprimento de metas individuais ou coletivas. Assim, “durante todo o percurso pré-escolar, as atividades motoras e físicas contribuem para a construção harmoniosa da criança.” (Sanchis, 2007, p. 127) Desta forma, constata-se que a Educação Física permite aos alunos a compreensão do seu próprio corpo, o seu desenvolvimento pessoal e a melhoria da sua qualidade de vida, através da criação de hábitos saudáveis.

Segunda-feira, 07 de Fevereiro de 2011

Nesta manhã, a educadora lecionou uma aula na área de Conhecimento do Mundo, cujo tema consistiu nas plantas. Sentou as crianças no tapete, de frente para o flanelógrafo, e dialogou com as mesmas sobre as partes constituintes das plantas, questionando-as sobre o que estas necessitam para se desenvolverem. A educadora dinamizou esta conversa e captou a atenção das crianças, envolvendo-as em movimentos de expressão corporal, que acentuaram as ações.

À medida que abordava cada uma destas partes (raiz, caule, folha e flor), solicitou o auxílio das crianças para as representar em papel de seda. Em seguida, fixou-as no flanelógrafo. No fim da aula, a educadora e as crianças tinham elaborado uma cena ilustrativa deste tema.

Inferências

É sabido que o educador possui um papel fundamental na educação em ciências desde os primeiros anos. Este deve ter como base as noções intuitivas dos seus alunos e, partir destas, para a criação de situações de aprendizagem diversas, que lhes possibilitem o contato com fenómenos científicos e a sua exploração orientada. Com esta estratégia, a educadora permitiu às crianças construírem as suas conceções, fundamentadas numa base científica ajustada ao seu grau de compreensão e encontrarem as respostas adequadas à sua curiosidade.

A finalidade da educação em ciências assenta na promoção da “literacia científica” (Martins et al., 2007, p. 19), com vista à formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de adotar uma postura ativa e uma atitude crítica, face a situações que surjam no seu quotidiano, e lidar, de forma eficaz e responsável, com os desafios e necessidades da sociedade atual. Harlen, citado por Martins et al. (2007), define literacia científica como uma vasta “compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da atividade científica e da natureza do conhecimento científico.” (p. 19) Cabe, portanto, ao educador a função de “conceber e dinamizar atividades promotoras da literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.” (Zabala & Arnau, mencionados por Martins et al., 2009, p. 15)

Alicerçando-se nestes pressupostos, a educadora desenvolveu uma atividade na área das ciências, baseada numa “pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011c, p. 100). Como tal, as crianças foram envolvidas numa experiência contínua e interativa de aprendizagem, motivadas por um interesse intrínseco, que foi despertado pelas características da tarefa, tão apropriadas à sua natureza.

Terça-feira, 08 de Fevereiro de 2011

As crianças realizaram uma proposta de atividade (ficha) no domínio da Matemática, respeitante ao material estruturado Cuisenaire. Esta ficha apresentava a representação das cinco primeiras peças deste material e, por baixo de cada uma, encontrava-se o grafismo, a tracejado, do valor referente a cada peça. A educadora,

após explicar a tarefa a realizar, distribuiu a cada criança, um lápis de carvão para que reproduzissem o grafismo dos algarismos, passando por cima do tracejado.

Em seguida, as crianças rasgaram papel de lustro de cor encarnada, verde clara, rosa e amarela e colaram os pedaços de papel, de cada cor, na respetiva peça. A educadora e nós, estagiárias, auxiliámos as crianças, uma vez que ainda possuem dificuldade na execução das técnicas de rasgar e colar.

Inferências

A educadora orientou a realização desta atividade, mediante uma interação baseada na disciplina, que lhe permitiu criar as situações necessárias de trabalho e, em simultâneo, incutir normas e valores de conduta social. As crianças, ao se desenvolverem no convívio interpessoal, aprendem a comportar-se, adquirindo as atitudes, as regras e os valores próprios da sua sociedade. Assim sendo, o docente assume um papel importante enquanto agente socializador, implementando uma “ordem moral” na sala de aula, que se traduz num “conjunto de normas” e regras “a que se devem submeter os agentes.” (Amado, 2001, p. 95)

As regras na aula possuem “dois grandes objetivos; por um lado, como instrumentos de socialização, visam criar estruturas de pensamento que permitam dar sentido às relações sociais.” Por outro, as regras “surgem como recursos práticos de gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem que é pressuposto presidirem às atividades.” (Boostrom, Jackson, Boostrom & Hansen, citados por Amado, 2001, p. 99)

Tais preceitos estiveram presentes na intervenção da educadora, que se pautou pelo estabelecimento de um sistema normativo e por uma adequada gestão da aula que favoreceram o clima organizacional e as relações, estando estas baseadas no respeito e confiança mútuas. De acordo com a investigação, “uma boa organização e gestão da aula está intimamente associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma, sobretudo se nessa gestão incluirmos (...) boa relação professor-aluno.” (Amado, 2001, p. 165) Deste modo, assinala-se a relevância do educador adotar um conjunto de condutas e atitudes destinadas a orientar a atuação dos alunos, criando um clima de trabalho eficaz, envolto num ambiente de abertura e de bem-estar.

Sexta-feira, 11 de Fevereiro de 2011

As crianças realizaram uma proposta de atividade (ficha), no domínio da Expressão Motora. Nesta ficha encontrava-se representada uma borboleta cujas asas

estavam delimitadas por pontos. Após questionar as crianças sobre o que se encontrava na imagem, apelando à sua capacidade de observação, a educadora explicou a tarefa a realizar e entregou a cada criança, um lápis de carvão. Com este instrumento de trabalho, as crianças passaram por cima dos pontos, unindo-os, efetuando o grafismo das asas da borboleta.

Posteriormente, as crianças coloriram a borboleta com lápis de cor.

Inferências

Ao executar esta atividade, as crianças estimularam a sua destreza manual, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência motora fina. Na perspectiva de Carvalho (2000), “a coordenação motora geral e a destreza fina são componentes essenciais que devem ser contempladas (e aperfeiçoadas) no ensino pré-escolar.” (p. 2) Note-se que a competência na área da motricidade fina remete para a “capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão.” Esta competência abrange a “capacidade de focalização e de controlo de cada pequeno movimento e de combinação de ações.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 52) Como tal, o educador deverá prestar atenção à “forma como a criança manipula pequenos objetos, evidenciando um certo grau de destreza, precisão, evolução ou complexificação dos movimentos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 52)

Para que as crianças desenvolvam esta competência, cabe ao educador a função de aplicar diversas estratégias, tais como a realização de grafismos. Tendo em conta a opinião de Carvalho (2000), os grafismos permitem à criança “melhorar a firmeza dos seus gestos, melhorar a coordenação óculo-motora, trabalhar a mecânica de uma forma geral, gerir o espaço de uma folha, educar o olhar (...)”. (p. 29) Este tipo de atividades permite às crianças aprimorar a habilidade das suas manipulações, implicando níveis mas elevados de rigor, fluência e complexidade de operações.

Segunda-feira, 14 de Fevereiro de 2011

No presente dia, assisti às aulas da minha colega de estágio, planificadas para uma manhã, cujo tema geral consistiu nos legumes. Iniciou a manhã, com aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita em que sentou as crianças no tapete. Contou a história *A netinha que não gostava de legumes*, utilizando bonecos e brinquedos para representar as ações. Em seguida, associou a mensagem da história ao quotidiano das crianças e dialogou com as mesmas sobre a importância dos legumes na alimentação.

Estendeu o diálogo à aula de Conhecimento do Mundo, em que abordou os benefícios dos legumes para a saúde. Apresentou uma pequena horta utilizando recipientes com terra e, sob a sua orientação, as crianças classificaram e exploraram os vários tipos de legumes existentes na mesma.

Na aula do domínio da Matemática, realizou um itinerário, com recurso ao material estruturado Cuisenaire. Dispôs as crianças nos seus lugares, na área de mesas, e iniciou a aula questionando-as acerca do material. Começou por explicar a tarefa que iriam realizar, auxiliar o coelho a completar o percurso até à cenoura, referindo que um salto do coelho representava uma unidade. A partir desta equivalência, foi indicando o número de saltos do coelho e solicitando às mesmas que efetuassem a correspondência entre este número e a respetiva barra. Para atingir o caminho pretendido, apelou à orientação espacial das crianças.

Inferências

O tipo de pedagogia que imperou neste processo de ensino-aprendizagem privilegiou as relações e a comunicação, no qual a criança foi conceptualizada como um ser competente que participa com liberdade, inteligência e afetividade, construindo o seu conhecimento numa rede de interações. Indo ao encontro do parecer de Oliveira-Formosinho (2007), este tipo de pedagogia pode ser designado de “pedagogia das relações”, que “ênfatiza o conhecimento que se constrói nas interações.” (p. 102) Esta pedagogia coloca a ênfase na “criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente.” (Rinaldi, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 102) Como tal, esta pedagogia crê “que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos.” (p. 102)

Estas aulas apelaram às vivências pessoais das crianças e às suas opiniões, estabelecendo-se uma troca conversacional produtiva, em que as crianças e a minha colega de estágio conviveram como “fontes recíprocas de informação e de recursos.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 102) Deste modo, a atividade da criança foi encarada como colaboração, sendo que a “colaboração é a chave do sucesso da pedagogia das relações, é o elemento que marca a diferença no processo educativo.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 102) É, de todo, fundamental que o docente e as crianças compreendam o valor e os benefícios da colaboração para a construção do saber e para o crescimento a nível pessoal e coletivo.

Terça-feira, 15 de Fevereiro de 2011

Neste dia, decorreram as aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu no morango, estando este inserido no conteúdo dos frutos. Iniciei a manhã, com a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que dispus as crianças sentadas no tapete. Li a história *A Flor Do Coração*, de Maria de Lourdes Soares, sendo esta projetada na tela, em formato PowerPoint. Efetuei uma leitura animada, conferindo entoação às palavras, na qual as crianças colaboraram através de movimentos corporais e sons, que tornaram as ações mais significativas.

Na aula de Conhecimento do Mundo, expus um morango para que as crianças o identificassem. Explorei o processo de desenvolvimento do morango, desde a semente até ao fruto, apresentando-o às crianças como a “História do morango”. Acompanhei este processo com imagens referentes ao tema e, ao longo do mesmo, estimulei a sua capacidade de pensar, por meio de questões. Plantei com as crianças as sementes do morangueiro e, de seguida, apresentei a planta do morangueiro, tendo as crianças colhido os morangos. Seguidamente, estimulei os seus sentidos sensoriais a partir da exploração direta das características deste fruto. Na parte da tarde, confeccionei com as crianças espetadas de morango.

Na aula do domínio da Matemática trabalhei o 3.º Dom de Froebel associado a material manipulável. Conteí uma história relacionada com a aula de Conhecimento do Mundo e, parti da mesma, para a realização de cálculos mentais no concreto, com recurso ao material de contagem (representação de morangos em feltro). A cada criança entreguei um livro, que acompanhava a história, correspondendo às suas ilustrações. Para completar estas ilustrações, as crianças realizaram sobre esta base a construção das cadeiras e da mesa. Uma vez que se tratava de uma construção nova para as crianças, as mesmas manifestaram algumas dificuldades na sua execução, pelo que as auxiliei individualmente.

Inferências

Antes de mais, saliente-se que será focada cada uma das aulas em particular, extraíndo destas, os aspetos considerados de maior relevância a serem explanados.

Na aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a atividade de leitura animada consistiu num momento encantatório, numa fonte de fantasia e de libertação do imaginário, em que as crianças se projetaram na história, fomentando o seu enriquecimento pessoal e gosto pela leitura. A magia de um livro, segundo Dacosta (2002), reside na possibilidade de “estarmos noutros lugares, sem abandonar o nosso chão, de ouvir pulsar outros corações, de vestir a pele humana de outro ou outros sem deixarmos de ser nós.” (p. 206) É fulcral que no quotidiano das crianças

estejam presentes atividades de leitura animada que lhes mostrem que “ler é gratificante e fonte de prazer.” (Veloso & Riscado, 2002, p. 26)

Na aula de Conhecimento do Mundo, as questões colocadas às crianças apelaram ao uso das suas capacidades de pensamento crítico, levando-as a refletir, a relacionar acontecimentos, prever ocorrências e a deduzir explicações. Tenreiro-Vieira & Vieira (2001) assinalam que “o uso de capacidades de pensamento crítico ajuda a dominar os próprios conteúdos. Isto, porque ao infundirem as capacidades de pensamento crítico em conteúdos,” os alunos são “levados a usar ativamente o conhecimento”, o que diminui a “probabilidade de que a informação gerada se torne conhecimento inerte.” (p. 41) Por outro lado, é sabido que a necessidade de promover o pensamento crítico decorre sobretudo do reconhecimento de que este é crucial para se enfrentar, com um olhar crítico e responsável, os desafios e problemas da sociedade atual. (Vieira, 2000, p. 14)

Por sua vez, a aula do domínio da matemática baseou-se no conceito de ensino criativo, na qual foi empregue uma estratégia de fuga ao modo comum e rotineiro de se desenvolverem materiais, ideias e problemas matemáticos. A criatividade, como afirma Gervilla et al., citada por Caldeira (2009b), é “um talento comum, que todos podem desenvolver; uma capacidade necessária em todos os sectores; um potencial valiosíssimo no caminho pessoal; um recurso motivador que permite novos caminhos.” (p. 378) Com esta estratégia de “desenvolvimento do pensamento criador” (Caldeira, 2009b, p. 382) foi possível despertar a curiosidade das crianças, estimular a agilidade mental, a fluidez de ideias e fomentar o uso do seu potencial.

Sexta-feira, 18 de Fevereiro de 2011

As crianças realizaram uma proposta de atividade (ficha) no domínio da Matemática envolvendo a contagem de pequenas quantidades, grafismos e a pintura de imagens com lápis de cor.

Em seguida, cada criança rasgou papel de lustro colorido e colou os seus pedaços numa folha de papel. A educadora desenhou numa cartolina de grandes dimensões o contorno de um elefante e o seu espaço interior foi preenchido com as folhas de papel de cada criança, de forma a reproduziu o padrão do elefante Elmer, personagem da coleção de livros de David McKee. Esta representação do elefante serviu para decorar a sala de aula, sendo exposta na porta de entrada. O tema desta decoração estava relacionado com o conteúdo da área de Conhecimento do Mundo que as crianças iriam trabalhar, o conteúdo dos animais.

Inferências

Através do desenvolvimento de técnicas (rasgagem e colagem), contempladas no domínio da Expressão Plástica, as crianças participaram ativamente na decoração da sua sala, o que lhes permitiu acompanhar a aprendizagem, articulada ao enriquecimento estético e às sensações de conforto que o mesmo promove. Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), atribuem relevo ao sentido estético, afirmando que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico.” (p. 12)

Esta experiência, proporcionou às crianças a oportunidade de estimularem os seus conhecimentos, a sua capacidade motora fina e a sua capacidade criadora, entrelaçando-os com uma dimensão estética, dando vazão à comodidade e ao gozo sensorial. Neste sentido, Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a) acentuam “as experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar.” (p. 12) Esta estimulação “para além de afetar o bem-estar, também alimenta o cérebro.” (Urich, citado por Jensen, 2002, p. 66) Assim, o educador deve proporcionar às crianças um ambiente rico na sala de aula, como símbolo de enriquecimento, não só cognitivo, como também estético e emocional.

Segunda-feira, 28 de Fevereiro de 2011

Na parte da manhã, as crianças estiveram a elaborar a prenda para o Dia do Pai, um cubo mágico, em cujas faces se colou uma imagem, colorida pela respetiva criança, contendo uma mensagem para o pai. As crianças estiveram a pintar, com lápis de cor, as seis imagens a serem coladas no cubo.

Na parte da tarde, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática, utilizando como material de apoio o 1.º Dom de Froebel. A educadora sentou as crianças no tapete, em roda, apresentou o material e perguntou a sua denominação. Após questionar as crianças acerca do conteúdo da caixa, solicitou o seu auxílio para retirar, de acordo com a sequência de cores estabelecida, as seis bolas. Alterou a disposição das crianças sentando-as em filas, de frente para si, e realizou o jogo do “Quim Visual”.

Após esta aula, a educadora efetuou com as crianças uma atividade no domínio da Expressão Plástica que visou trabalhar a cor da última bola aprendida no 1.º Dom de Froebel, a cor roxa. Cada criança pintou uma mão com guache de cor roxa e realizou a pintura da mão numa folha branca de formato A₄.

Inferências

Este tipo de eventos tradicionais, em que a escola desenvolve atividades destinadas a dias culturalmente significativos, como o Dia do Pai, possibilitam estreitar os elos de ligação com os pais, melhorando a qualidade da relação escola-família. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 43)

Na aula do domínio da Matemática, a educadora trabalhou as cores, nomeadamente a cor roxa, socorrendo-se do material estruturado 1.º Dom de Froebel pois, segundo Caldeira (2009a), uma das “capacidades/destrezas” que este material permite desenvolver respeita à distinção das cores. (p. 244) A educadora partiu desta aula para a realização de uma atividade no domínio da Expressão Plástica, tendo-a relacionado com o domínio da Matemática, “visto que a construção do saber” se deve processar “de forma integrada” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007, p. 48)

A realização desta atividade proporcionou às crianças, não só a aprendizagem da cor roxa, como também o prazer tátil, resultante do contato direto com a tinta, a consciência do corpo e a noção gradual da implicação do mesmo, como condição de tradução da expressividade. Santos (1999) acentua que “uma educação pela Arte, atenta aos exercícios sensoriais e corporais, ao harmonioso evoluir da psicomotricidade, da afetividade e da sensibilidade, proporciona à criança um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas.” (p. 68) O educador deve utilizar as expressões artísticas como uma via de consciencialização das crianças da importância do corpo para as expressões e como uma base para a construção de saberes que integram a espontaneidade, a sensibilidade e a criatividade.

Terça-feira, 01 de Março de 2011

O dia na sala de aula começou com a realização do jogo das cadeiras, orientado por nós, estagiárias.

Seguidamente, as crianças sentaram-se nos respetivos lugares, na área de mesas, para completar os procedimentos necessários para a prenda do dia do pai. Para tal, estiveram a recortar, utilizando uma tesoura, papéis coloridos para se ilustrar as caixas onde iriam ser colocados os cubos mágicos. Cada uma das estagiárias sentou-se numa mesa e supervisionou a execução desta técnica.



Figura 4 – Recorte de papéis coloridos

Durante a tarde, a educadora sentou as crianças no tapete, por filas, e leu o livro *Pedro Tem Medo de Fantasma*, de Sandrine Deredel Rogeon. Após a leitura, estabeleceu um diálogo com as crianças. Começou por explicar que os fantasmas são medos que cada um de nós possui e, perguntou a cada criança, quais eram os seus fantasmas, ou seja, quais eram os seus medos. Uma vez que as crianças ainda não possuem uma noção clara do significado deste tipo de emoções, a educadora orientou-as, reportando-se a si, em que lhes expôs os seus medos. De seguida, cada uma das crianças falou sobre os medos que sentiam.

Inferências

Após efetuar a leitura da história, a educadora estabeleceu um diálogo com as crianças de forma a trabalhar uma das inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner, a inteligência emocional. Esta inteligência “refere-se à capacidade de compreender e de gerir o mundo interno dos indivíduos (as emoções) de forma a conseguir um funcionamento interpessoal mais adequado que tenha interferência a outros níveis, nomeadamente da aprendizagem.” (Moreira, 2004, p. 14)

É de todo essencial educar a emoção das crianças, cabendo ao educador o papel de as auxiliar a nomear e a verbalizar o que sentem e de as ensinar a gerir essas emoções. Na perspetiva de Cury (2009), educar a emoção é:

“estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos stressantes e a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida.” (p. 68)

A opinião de Cury reforça a necessidade de uma “integração, operacionalização e sistematização” (Moreira, 2004, p. 14) da alfabetização emocional no sistema de ensino, acarretando esta o objetivo de “fazer com que todos os indivíduos da sociedade saibam reconhecer, ler e gerir as emoções, sentimentos e pensamentos.” (Moreira, 2004, p. 14) Com o desenvolvimento desta alfabetização, as crianças olham para dentro de si e aprendem a lidar com as suas emoções, contribuindo para um

autoconhecimento. Deste modo, as crianças desenvolvem a segurança, a perseverança e a capacidade de enfrentar e ultrapassar as diversas situações do dia-a-dia, encarando a vida de forma equilibrada e perspicaz.

Quarta-feira, 02 de Março de 2011

As crianças estiveram a realizar uma proposta de atividade (ficha) na área de Conhecimento do Mundo, referente ao tema dos transportes rodoviários. Nesta ficha, as crianças coloriram, com lápis de cera, a representação de um automóvel.

Durante a tarde, a educadora desenvolveu atividades dirigidas, atribuindo a três mesas uma determinada tarefa e dividiu a turma em três grupos, dirigindo, cada um, a uma mesa. Um dos grupos efetuou entrelaçamentos, outro grupo executou uma atividade de pintura livre utilizando pincéis e guaches e, o último grupo, composto pelas crianças que ainda não tinham terminado a ficha relativa aos transportes rodoviários, esteve a concluí-la. Em seguida, a educadora atribuiu a duas mesas a função de “cantinhos da leitura”, onde colocou diversos livros. Após concluírem as primeiras atividades, os grupos ocuparam estas mesas e dedicaram-se à “leitura”. Estes manusearam os livros, desfolhando-os e observando as suas imagens.



Figura 5 – Mesa destinada à função de “cantinho da leitura”

Inferências

A educadora diferenciou o seu ensino, ao agrupar os alunos e atribuir diferentes tarefas de aprendizagem. Deste modo, a mesma adotou um conjunto de estratégias que contribuíram para abordar e gerir de forma mais eficaz a diversidade de necessidades educativas presentes na sala de aula. Segundo Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno. (p. 10)

Na linha de visão de Heacox (2006), o docente, enquanto promotor do ensino diferenciado, possui “três responsabilidades essenciais: fornecer e prescrever

oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e usar o tempo de maneira flexível.” (p. 18)

A atuação pedagógica da educadora foi ao encontro desta afirmação, uma vez que a mesma proporcionou um conjunto de diversas atividades que responderam às “necessidades e às preferências de aprendizagem de um maior número de alunos.” (Heacox, 2006, p. 18) A educadora organizou as crianças, em grupos, para a realização destas tarefas, da maneira que considerou mais efetiva, sendo a determinação dos modos mais apropriados de organização dos alunos uma “tarefa-chave”, para os docentes que “implementam um ensino diferenciado.” (Heacox, 2006, p. 18) Na sua sala de aula, a educadora utilizou o tempo “de diferentes maneiras com diferentes alunos” (Heacox, 2006, p.18), pois aumentou o tempo de realização de uma proposta de atividade a um grupo de alunos que necessitou e proporcionou aos restantes alunos, novas tarefas, optando, assim, por avançar na sua instrução.

Ao adotar um ensino diferenciado, a educadora reconheceu que as crianças não precisam todas de realizar as mesmas atividades de igual modo. A mesma atribuiu tarefas diferenciadas, com o intuito de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para o seu sucesso individual.

Quinta-feira, 03 de Março de 2011

As crianças realizaram uma proposta de atividade (ficha) no domínio da Expressão Plástica, respeitante à época festiva do Carnaval. A educadora, dispôs sobre uma mesa, quatro conjuntos de fichas com desenhos de máscaras diferentes. Cada uma das crianças dirigiu-se a esta mesa, escolheu uma das máscaras e sentou-se no seu lugar. Em seguida, pintaram as máscaras com lápis de cera e decoraram-nas com purpurinas.



Figura 6 – Pintura de uma máscara de Carnaval com lápis de cera

Na parte da tarde, nós, estagiárias, realizámos uma atividade de Expressão Dramática destinada às duas turmas do Bibe Amarelo. Esta atividade consistiu numa dramatização baseada no livro *O Sapo Tem Medo*, de Max Velthuijs. Cada uma de

nós representou uma personagem da história, caracterizando-nos de acordo com a mesma, em que efetuámos pinturas faciais. Em seguida, dividimos as turmas em sete equipas e dirigimo-las para o exterior, onde montámos, previamente, um jogo de Carnaval, com várias tarefas a realizar por cada uma das equipas. Posteriormente, as crianças foram encaminhadas para o espaço de sala de aula para o lanche. Após esta refeição ligeira, oferecemos a cada criança uma fatia de bolo confeccionado por nós.

Inferências

As atividades de Expressão Plástica que envolvem a pintura livre possuem especial relevância para o bem-estar das crianças. Estas são higiénicas e terapêuticas, pois quando a criança se encontra a pintar, ela pinta as suas próprias emoções e sentimentos, explorando-os como se fosse um vulcão e, em simultâneo, resolve os seus problemas do quotidiano, efetuando uma higiene mental. Sousa (2003c) afirma que “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades.” (p. 160) O seu principal objetivo “é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos.” (Sousa, 2003c, p. 160)

No tocante às atividades tradicionais, alusivas à época festiva de Carnaval, salienta-se que as mesmas proporcionaram um momento de plena interação, de partilha de experiências prazerosas, de convívio e de cumplicidade, que contribuiu para o processo de construção social da criança e para o reconhecimento e apreciação dos aspetos culturais. Segundo Estanqueiro (2010), a escola “mais do que um espaço físico, é um espaço relacional.” (p. 76) Esta “deve assumir-se como o contexto social que é, com a vida real que aí existe, marcada pelas interações sociais que a dinamizam.” (Sarmiento, 2009, p. 49)

Na escola, com o auxílio dos docentes, cada criança deve desenvolver “as suas competências sociais e aprender a regra de ouro das relações humanas: tratar os outros como gosta de ser tratado! Esta regra está na base da boa convivência em grupo, dentro e fora da sala de aula.” (Estanqueiro, 2010, p. 76) É num clima de respeito mútuo, como o implementado nestas atividades, que a criança se vai criando como um ser social, desenvolvendo, em simultâneo, a sua autonomia e a sua dependência, constituindo-se um ser autónomo, integrado num contexto de relação com os outros.

Sexta-feira, 04 de Março de 2011

Pelo fato de se aproximar o dia de Carnaval, realizou-se uma festa referente a esta época festiva. As crianças vieram para a escola mascaradas de todos os géneros, passando pelo mundo da fantasia – no qual se destacam os heróis e as princesas, pelo mundo dos animais – salientando-se os leões e as joaninhas, pelo mundo das profissões – assinalando-se os médicos e os polícias, entre os demais géneros, pertencentes a outros mundos, que povoam o universo infantil.

Após o acolhimento no salão, as crianças realizaram um cortejo pela escola, juntamente com as respetivas educadoras, em que os pais estiveram presentes, assistindo ao desfile e registando o momento através de fotografias.

Seguidamente, as educadoras dirigiram as crianças para a sala de aula, onde as mesmas estiveram a brincar livremente. Na parte da tarde, as crianças assistiram a um miniconcerto do grupo musical português *Flor-de-Lis*, que decorreu no ginásio do Jardim-Escola.

Inferências

A escola, ao promover a participação da família neste tipo de eventos de ordem cultural, está a fomentar a abertura de canais de comunicação entre si e a mesma e a estreitar os seus lados de ligação. Repare-se que na opinião de Sarmento (2009), a “família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares entre si. (p. 53) Neste sentido, “é uma boa prática convidar os pais para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolvem a turma dos filhos.” (Estanqueiro, 2010, p. 116)

As crianças, ao brincarem livremente, dedicaram-se de forma inteira e profunda ao jogo do faz-de-conta – “o jogo da expressão dramática”. (Sousa, 2003b, p. 34) Este jogo consiste numa “atividade natural e espontânea da criança” (Sousa, 2003b, p. 22), que lhe abre as portas ao mundo da fantasia, satisfazendo as suas necessidades de expressão das emoções e a fruição dos sentimentos de alegria e entusiasmo, resultantes da atividade em si. Aprofundando esta conceção, Sousa (2003b) afirma que é a partir da “expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações. (p. 34) Pela expressão dramática a criança pode expressar-se, revelando o seu ser, a partir das suas criações livres, num mundo fantasiado por si, em que é soberana. A expressão dramática permite à criança enriquecer-se, satisfazer as suas necessidades, criar potencialidades e desenvolver a sua personalidade.

Segunda-feira, 14 de Março de 2011

Nesta manhã, os pais estiveram presentes na sala de aula até às 12 horas, tratando-se, portanto, do dia aberto aos pais. A educadora sentou as crianças no tapete e iniciou um diálogo, questionando-as sobre o seu fim-de-semana. Em seguida, procedeu à leitura de um livro, cujo suporte material foi elaborado por si. A mesma partiu de uma história e construiu um livro de grande formato, cujas ilustrações foram efetuadas com papéis rasgados pelas crianças. Nesta história, a educadora trabalhou a mistura de duas cores primárias, a partir das quais se obtém uma cor secundária.

Posteriormente, as crianças sentaram-se nos seus lugares, na área de mesas, e realizaram uma proposta de trabalho (ficha), no domínio da Matemática, referente ao material estruturado 1.º Dom de Froebel. Esta ficha apresentava o contorno, com a respetiva cor, de seis circunferências, que representavam as bolas deste material. As crianças preencheram o espaço interior de cada circunferência com bolinhas de papel de seda da cor do contorno. Os pais puderam interagir com os filhos, orientando esta atividade. De seguida, a educadora sentou as crianças no tapete, por filas, de frente para si, e realizou, com o 1.º Dom de Froebel, o jogo do “Quim Visual”.

Inferências

A presença dos pais, em algumas manhãs escolares dos seus filhos, desperta o entusiasmo dos alunos e estimula a sua dedicação à vida escolar. Estes momentos de articulação família-escola, em que se estabelece uma interação cooperativa entre estes dois sistemas, criam as condições necessárias para se potenciar o sucesso da aprendizagem e enriquecer o desenvolvimento das crianças. Note-se que “só num clima de confiança mútua é possível melhorar a educação. (Estanqueiro, 2010, p. 118) Ao considerar-se a influência que o meio envolvente exerce na criança, depreende-se que este clima assegura-lhe maior conforto e, conseqüentemente, maior disposição para a aprendizagem. Vários “investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos.” (Estanqueiro, 2010, p. 111)

A dinâmica relacional que se estabeleceu, consistiu num momento bastante agradável, de sintonia entre pais e filhos, em que os pais mergulharam no mundo dos filhos, promovendo a cumplicidade, a intimidade, a confiança e o reforço dos laços afetivos. Cury (2009) menciona que “pais e filhos (...) devem viajar para dentro uns dos outros”, acrescentando que “não há coisa mais bela, mais poética, do que os pais serem grandes amigos dos seus filhos.” (p. 46)

É realmente importante que os pais dediquem aos seus filhos tempo de qualidade e, nesses tempo, estejam totalmente disponíveis para os seus filhos, reforçando a relação parental e o conhecimento mútuo. Estes devem interessar-se genuinamente pelo percurso escolar dos filhos, fomentando uma relação de parceria com a escola, de forma a motivar a criança e a tornar a sua aprendizagem mais efetiva.

Terça-feira, 15 de Março de 2011

No presente dia, as crianças realizaram um exercício de cópia. Para tal, a educadora fixou uma folha ao cavalete e desenhou um coelho. Em seguida, explicou no que consistia uma cópia e, para que as crianças compreendessem concretamente o significado deste conceito, efetuou alguns movimentos corporais que foram copiados pelas mesmas. Após esta contextualização, as crianças copiaram a representação gráfica do coelho.

Seguidamente, a educadora sentou as crianças no tapete e realizou uma atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que contou uma história a partir de um livro, de grande formato, composto apenas por imagens. A ausência de texto atribuiu ao enredo e aos fatos da história maior liberdade, pelo que a educadora solicitou a participação das crianças, para atribuírem um nome à personagem da história e para interpretarem as suas imagens, descrevendo os acontecimentos.

Inferências

A educadora realizou com as crianças um exercício de cópia de uma representação gráfica, no intuito de trabalhar a coordenação óculo-manual, pois as crianças estavam a copiar o que observavam, e a motricidade fina, através do estímulo da adequada apreensão do material de escrita e do grau de destreza mobilizado, para a coordenação dos movimentos necessários, à execução do grafismo pretendido. Cerezo et al. (1997) consideram que “o elemento ou base fundamental do desenho é a linha, traço realizado sobre uma superfície por meio de utensílios muito diversos.” (p. 1117) Neste caso, a finalidade fulcral residiu “na experimentação da linha”, para “desenvolver um progressivo controlo percetivo-motor do traço e do espaço gráfico.” (Cerezo et al., 1997, 1117) As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007) reforçam o carácter necessário deste tipo de atividades salientando que “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício (...) da motricidade fina,” de modo a permitir que todas as crianças “e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (p. 58)

Na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora estimulou o desenvolvimento da capacidade de comunicação das crianças, por meio da descrição de imagens e da formulação de hipóteses, relativamente aos acontecimentos que se iam desenrolando ao longo da história. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) acentuam a necessidade de se “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens (...).” (p. 41) O contato com a língua materna e a participação em interações verbais, constituem os alicerces de desenvolvimento linguístico das crianças. Realçando-se, portanto, a relevância do educador cultivar as trocas conversacionais duais (adulto/criança) e fomentar propositadamente as atividades de expressão verbal no processo de ensino-aprendizagem.

Sexta-feira, 18 de Março de 2011

Neste dia, recebemos duas colegas de estágio no nosso grupo. Estas colegas provinham do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo alteração a sua inscrição para o Mestrado em Educação Pré-Escolar. A educadora solicitou a uma destas estagiárias, que iniciasse a manhã de atividades, contando uma história às crianças.

Posteriormente, a educadora sentou as crianças nos seus lugares e efetuou com as mesmas, uma proposta de atividade (ficha) no domínio da Matemática, envolvendo o material estruturado blocos lógicos. Nesta ficha, encontrava-se uma construção efetuada com os contornos das peças deste material e, no canto superior direito, estava a mesma imagem, mas em tamanho reduzido e com o interior das peças pintadas, de acordo com as respetivas cores. Após apresentar este material às crianças e explorar as suas características, a educadora procedeu à explicação da tarefa a realizar, referindo que as mesmas tinham de pintar a imagem da ficha, de acordo com a imagem colorida, que se encontrava no canto superior direito.

Inferências

A estagiária contou uma história de expressão oral, respeitante à sua rotina matinal. À medida que ia narrando a história, interagiu com as crianças, colocando-lhes questões relativas às suas vivências pessoais, no concernente aos seus hábitos matinais. Esta estabeleceu um diálogo aberto com as crianças e escutou-as com atenção, adotando uma postura de ouvinte atento, tal como preconizam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 37). Ao desenvolver esta atividade, proporcionou-lhes a oportunidade de “se expressarem individualmente, interagindo verbalmente e, deste

modo desenvolverem as suas capacidades de expressão oral.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40)

Na atividade no domínio da Matemática, destaca-se a forma como a educadora expôs a tarefa aos alunos, clarificando-a por meio de uma explicação objetiva e organizada, de acordo com um encadeamento coerente, que possibilitou às crianças, acompanhar o seu raciocínio lógico e compreender a natureza da tarefa. Como reforço desta ideia, Alsina (2004) defende a necessidade dos docentes apresentarem as tarefas de forma muito clara, sendo a complexidade das mesmas, “apropriada à idade e capacidade dos alunos.” (p. 12) Assim sendo, esta atividade respeitou e contribuiu para o dinamismo construtivo do raciocínio das crianças, favorecendo a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento das primeiras noções matemáticas.

Segunda-feira, 21 de Março de 2011

A educadora começou por organizar a sala de aula e sentou as crianças, em semicírculo, no tapete. A mesma colocou-se de frente para as crianças e expôs no cavalete um placard com a ilustração, reproduzida por si, da lengalenga *A Casa dos Bichos*, de Luísa Ducla Soares. Começou por efetuar a sua leitura, dinamizando-a com modulações de voz, ritmos e pausas propositadas. Recitou-a com as crianças, obedecendo ao mesmo procedimento.

Em seguida, apelou à sua memória, solicitando-lhes que se dirigissem ao placard e colocassem cada um dos animais referidos na lengalenga, no respetivo lugar, obedecendo às orientações espaciais presentes na mesma.

Inferências

Tendo em conta que atualmente os pais não conhecem as canções de embalar, “nem as lengalengas ou outras rimas infantis que acompanham as primeiras brincadeiras e descobertas” das crianças (Veloso, 2001, p. 23), cabe ao educador proporcionar-lhes o contato precoce com a poesia, “com a doce musicalidade da palavra cantada”. (Veloso, 2001, p. 23) A Literatura Infantil surge nesta faixa etária, sobretudo a partir das rimas infantis, através das quais as crianças demonstram prazer em ouvir e repetir as palavras que rimam, iniciando-se, com este tipo de experiência, os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras. É neste contexto, que o contato com a palavra dita em voz alta, “sussurrada, gemida ou gritada pela educadora” (Veloso & Riscado, 2002, p. 28), conduz a criança à descoberta da musicalidade da palavra, articulada aos momentos de pausa, “para impregnação e gozo sensorial.” (Veloso & Riscado, 2002, p. 28)

Contudo, para se formarem crianças leitoras, é fundamental a intervenção de determinados mediadores, como o docente, que no percurso de vida da criança, por meio de ações concertadas e conscientes, cria o leitor e o vai fazer evoluir, numa pedagogia de leitura, que implica uma sólida componente afetiva. Tal como salientam Veloso & Riscado (2002), “amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.” (p. 29) A atuação dos educadores deve alicerçar-se em semelhante pedagogia de leitura, sob pena das crianças se tornarem indivíduos alienados da dimensão afetiva, destituídos da tão valiosa inteligência emocional. Neste âmbito, a Literatura Infantil deve assumir um papel predominante, usufruindo as crianças do que de melhor foi construído para dar resposta, de forma sábia e equilibrada, aos ditames do seu crescimento psicoemocional.

Terça-feira, 22 de Março de 2011

Neste dia, a turma foi dividida em dois grupos para a aula de cerâmica. Um dos grupos permaneceu na sala de aula com a educadora e o outro grupo, foi dirigido pelo professor, até ao *atelier* de cerâmica. Acompanhei este grupo, assistindo à aula de cerâmica. Nesta aula, cada uma das crianças recebeu um pedaço de barro para moldar livremente.

De seguida, o grupo foi encaminhado para a aula de informática, na qual a professora sentou as crianças em grupos de dois. Cada grupo, partilhou um computador, efetuando jogos relacionados, nomeadamente, com a identificação de cores, tamanhos, espessuras e formas.

Após estas aulas, os dois bibes amarelos, foram assistir a um *Workshop* de Leitura, do livro *Achados e Perdidos*, de Oliver Jeffers. A animadora dramatizou esta história, encarnando as personagens e dinamizando as ações. As crianças estiveram atentas e interessadas ao longo de toda a apresentação.

Inferências

Na cerâmica as crianças aprendem a trabalhar com o barro, por meio da sua manipulação e da construção de objetos. Através desta atividade prática, a criança vai desenvolvendo gradualmente a sua motricidade fina, através da coordenação progressiva de movimentos e ações. Esta forma de expressão artística permite à criança não só explorar o barro, para se expressar através das propriedades das artes visuais, como também para desfrutar da participação ativa na atividade, evidenciando prazer e satisfação. (Portugal & Laevers, 2010, p. 58) Cada criança manipulou individualmente o barro, exercendo a sua iniciativa, o que ativa o desejo de

exploração, fomentando níveis mais elevados de implicação. Esta é, portanto, uma atividade instigadora de autonomia. Portugal & Laevers (2010) acentuam que “promover a iniciativa e autonomia das crianças é algo que se aproxima bem da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem.” (p. 87)

Na aula de informática, as tecnologias foram utilizadas para fins educativos, no intuito de auxiliar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem. De acordo com Botelho (2009), “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento de trabalho.” (p. 114) Para tal, a seleção de programas educativos por parte dos professores possui extrema relevância. Na perspetiva de diversos autores (David & Shade, Haugland & Wright, Ramos), mencionados por Botelho (2009, p. 122), as crianças usufruem da utilização de *softwares* que “facilitem e promovam a cooperação entre crianças (...) e, consequentemente, a comunicação.” (p. 123) Tal afirmação corrobora a estratégia adotada nesta aula, uma vez que as crianças partilharam o equipamento, num processo de interação cooperativa. Contudo, tendo em conta a sua faixa etária, a noção de partilha gera conflitos entre os pares, pelo que surgiu necessidade, em alguns casos, da intervenção de um dos adultos. Seguindo a ideia destes autores, o processo de aprendizagem das crianças é beneficiado através do uso de aplicações que “atribuam à criança um papel ativo, solicitando reações, escolhas, exploração, tomada de decisões, realização de atividades.” (p. 123) Os jogos utilizados na aula basearam-se neste pressuposto, constituindo-se como desafios constantes ao pensamento matemático das crianças, apelando às suas competências em operações de classificação e raciocínio lógico. Deste modo, para que as TIC possam ser uma valiosa ferramenta educativa, é necessário adequá-la às necessidades das crianças a que se destinam, integrando-a em contextos de aprendizagem de carácter construtivista.

Sexta-feira, 25 de Março de 2011

No presente dia, uma das minhas colegas de estágio iniciou as aulas que planificou para uma manhã, cujo tema consistiu nos transportes, nomeadamente o autocarro. Iniciou a manhã com a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que contou uma história a partir de um livro que construiu. Contudo, esta aula foi interrompida por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, que lhe solicitou uma aula no domínio da Matemática, utilizando como material de apoio o 1.º Dom de Froebel.

A mesma interrompeu a sua aula, sentou as crianças no tapete e colocou-se de frente para as mesmas, ocupando uma cadeira. Expôs o material, colocou questões

sobre a sua designação e conteúdo. Em seguida, foi questionando as crianças relativamente à sequência da cor das bolas e, em simultâneo, retirou-as uma a uma. Por fim, efetuou com as crianças o jogo do “Quim Visual”.

Neste dia, as duas colegas de estágio que tinham ingressado recentemente no grupo de estágio a que pertencem, passaram a estagiar noutra sala do pré-escolar, pelo que deixaram de fazer parte deste grupo.

Inferências

Nesta aula reuniram-se determinados fatores que contribuíram para a desmotivação por parte das crianças e, conseqüentemente, para o seu desfoque da aula. Um desses fatores respeitou a uma das estratégias adotada pela minha colega de estágio. No início da sua aula, quando retirou as bolas da caixa, deveria ter envolvido ativamente as crianças nesta tarefa, sendo elas a realizá-la. Desta forma, poderia ter implicado as crianças na atmosfera da aula e potenciando os seus níveis de concentração e empenho. Note-se que o grau de implicação das crianças é fundamental para a qualidade da atividade, “caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 24) Este emerge do ímpeto exploratório das crianças, que, neste caso, foi descurado.

Na realização do jogo, a uma determinada altura, as crianças começaram a denotar cansaço pela aplicação sucessiva da mesma estratégia, o que tornou o jogo fastidioso para as crianças, pelo que surgiu alguma agitação no seio da turma. O nível de implicação “representa um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas (...) provocam nas crianças, sendo por isso indicador de qualidade do contexto educativo”. (Portugal & Laevers, 2010, p. 25) Confrontando-se com níveis baixos de implicação, a minha colega de estágio deveria ter-se questionado sobre o que poderia fazer para mudar a situação e aumentar os níveis de implicação, atuando, nesse sentido. Contudo, a mesma começou a denotar desânimo e as estratégias que adotou, careceram de convicção e firmeza, pelo que não foram eficazes para reverter o curso da situação. Em sala de aula, o docente deve considerar as dimensões que influenciam diretamente no contexto educativo, para além da implicação, as relações que se estabelecem, a empatia gerada e o bem-estar mútuo, são fundamentais para todo o processo.

Sexta-feira, 28 de Março de 2011

No presente dia, a educadora leu um livro que uma das crianças trouxe para a escola. Uma vez que o livro era de formato reduzido, a educadora solicitou às crianças que se aproximassem para que todas conseguissem visualizar as imagens. Efetuou uma leitura dramatizada com as crianças, tendo estas representado as ações das personagens. Após a leitura da história, a educadora trabalhou a sua mensagem que se prendia com a noção de empatar.

Seguidamente, as crianças realizaram uma proposta de trabalho referente à época tradicional da Páscoa. As mesmas coloriram, com lápis de cera, intitulados pela educadora e pelas crianças de especiais, a representação gráfica de um coelho. Estes lápis foram elaborados pela educadora, que utilizou os pedaços de lápis do ano anterior, tendo-os colocado em formas de silicone e levado ao forno. O que resultou em lápis de cera de diferentes formas e com uma multiplicidade de cores num só lápis.

Inferências

A partir de um livro de pequeno formato, a educadora conseguiu gerar uma envolvimento cativante em torno do mesmo, as crianças viveram a história de forma lúdica e dinâmica, o que a enriqueceu, sendo esta impregnada de vivacidade e magia. De fato, o valor de uma história é exaltado pela capacidade do seu dinamizador, pelo que até pequenas histórias, em formato e conteúdo, podem aspirar a ser grandes e a proporcionar momentos de verdadeira pedagogia. A animação de leitura, efetuada de corpo inteiro, por quem se encontra informado e preparado para sustentar as suas estratégias, constitui uma excelente proposta passível de “gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual.” (Veloso & Riscado, 2002, p. 28)

Destaca-se a ideia criativa da educadora em efetuar lápis de cera, reutilizando pedaços de lápis que, de outra forma, seriam inutilizados. Estes lápis apresentam formas diferentes e uma mistura de cores apelativa, que os tornaram atraentes, estimulando o sentido estético das crianças, para além de as entusiasmar, aumentando os seus níveis de empenho e prazer na atividade. São intervenções desta natureza, que permitem contribuir para o desenvolvimento do pensamento criador das crianças. Em Caldeira (2009b), pode ler-se que o desenvolvimento deste tipo de pensamento possui elevada relevância na “aprendizagem infantil, pois permite uma flexibilidade de pensamento, fluidez das ideias e capacidade construtiva para relacionar as coisas.” (p. 382) Deste modo, é possível ao educador, promover a

formação de cidadãos flexíveis e criativamente interventivos, capazes de lidar, de forma eficaz, com os imprevistos e desafios da sociedade atual.

Terça-feira, 29 de Março de 2011

Este dia foi dedicado às aulas da minha colega de estágio, planificadas para uma manhã, cujo tema consistiu nos mamíferos, especificamente o cão. Iniciou a manhã com a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que dispôs as crianças em roda, no tapete. Leu o livro *Anita e o cão corajoso*, de Gilbert Delahaye e, em seguida, expôs as imagens da história e solicitou às crianças que as colocassem por ordem cronológica. Por fim, dialogou com as mesmas sobre a história, colocando-lhes questões.

Seguiu-se a aula de Conhecimento do Mundo, em que expôs um filme com imagens de cães de diferentes raças. Apresentou uma cadela verdadeira às crianças e explorou, através da mesma, as características gerais do cão. Ao longo da aula, proporcionou às crianças a oportunidade de acariciar a cadela.

Na aula do domínio da Matemática, trabalhou o material estruturado 3.º Dom de Froebel, aliado a material não estruturado. Após questionar as crianças sobre este material, contou uma história relacionada com o tema da aula de Conhecimento do Mundo, que desembocou na construção da cama. Introduziu o material não estruturado, tendo trabalhado a correspondência de cores. Realizou com as mesmas a construção do muro baixo e enunciou cálculos mentais, que foram resolvidos no concreto.

Inferências

Ao longo de toda a sua intervenção pedagógica, destaca-se a relação estabelecida com as crianças, que foi pautada pela harmonia, abertura e cumplicidade, gerando-se uma atmosfera emocional positiva, propícia ao diálogo, ao questionamento, à exploração, ou seja, à aprendizagem. Para Cardoso et al., citados por Alarcão (1996), o contexto social possui influência na promoção de certas atitudes. (p. 76) Estes autores, acrescentam que “as atitudes positivas relativamente ao pensar são encorajadas por um ambiente aberto ao questionamento e à exploração (...)” (p. 70) Neste sentido, não se deve considerar a aprendizagem como sendo apenas uma atividade mas também como sendo uma atitude, logo para ensinar a pensar não é suficiente “ensinar estratégias de pensamento”, mas também gerar um “clima de liberdade.” (Cardoso et al., citados por Alarcão, 1996, p. 76)

A educação deve promover atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, a auto-estima. Para tal, as crianças têm de estar

integradas num ambiente de afeto, sentindo-se valorizadas e aceites pelas pessoas que para si são modelos e sobre as quais se projeta. “É que a auto-estima desenvolve-se de fora para dentro: é ao sentirem-se valorizadas e aceites pelos outros que as crianças se conseguem valorizar e aceitar a si mesmas.” (Veríssimo, citada por Campos & Veríssimo, 2010, p. 42) A atuação prática da minha colega de estágio fundamentou-se nesta máxima, em que adotou uma atitude de abertura em relação às crianças, atendendo-as e respeitando-as na sua unicidade. Fazendo com que todas, e cada uma, se sentissem especiais. Tudo isto “será a base para a consolidação de uma auto-estima positiva, de uma perceção de si mesmo como positiva legitimamente.” (Veríssimo, mencionada por Campos & Veríssimo, 2010, p. 47) Assim sendo, cada educador, enquanto pedagogo, deve desejar que as crianças construam um mundo interior sadio, composto por um autoconceito positivo, valor pessoal, por uma serenidade e vitalidade interiores, para que, deste modo, possam atingir o seu potencial máximo.

Sexta-feira, 01 de Abril de 2011

Neste dia, lecionei as aulas que planifiquei para uma manhã, subordinadas ao tema dos peixes, nomeadamente o peixe Betta. Iniciei a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo, em que concedi pistas para que as crianças descobrissem o animal que iríamos abordar. Apresentei um peixe Betta vivo e dialoguei com as mesmas sobre a sua estrutura corporal. Para que as crianças visualizassem melhor os seus componentes, expôs imagens alusivas ao tema. Através de questões, explorei as características gerais dos peixes e mencionei algumas curiosidades relativas ao peixe Betta. Realizei com as crianças uma atividade prática. Para tal, dividi a turma em cinco grupos, correspondendo ao número de mesas, e a cada grupo forneci um peixe. De forma orientada, todas as crianças puderam explorar o corpo do peixe.

Seguiu-se a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual efetuei a leitura da história *Nadadorzinho*, de Leo Lionni. Acompanhei a história com o som do mar e solicitei a colaboração das crianças para a dinamizar com gestos e sons. De forma a concretizar a mensagem da história, que se prendia com a aceitação da diferença e com o valor da cooperação, coloquei previamente, sem o conhecimento das crianças, a representação de um peixe em cartolina dentro do bolso do seu bibe. Após a história, pedi-lhes que retirassem o que se encontrava dentro do seu bolso e, em seguida, solicitei-lhes que se dirigissem ao placard, a representar o fundo do mar, e colocassem, sobre um dos pedaços de velcro, o seu peixe, sobrando apenas um pedaço de velcro onde coloquei o meu, que possuía uma cor diferente dos outros. No fim, todos os peixes, dispostos no placard, formaram um peixe grande,

sendo o seu olho representado pelo peixe de cor diferente. Partindo desta estratégia, trabalhei com as crianças esta mensagem.

Na aula do domínio da Matemática, trabalhei teoria de conjuntos com recurso a material não estruturado. Entreguei a cada criança um conjunto de peixes coloridos e a representação de um aquário em cartolina. Solicitei às crianças que efetuassem a contagem do material e questionei-as sobre as suas características. Trabalhei a representação de conjuntos, através da qual explorei a noção de quantidade e de cor, e a classificação de conjuntos enquanto conjunto vazio e singular. Uma vez que as crianças estavam bastante ansiosas por explorar o material de livre iniciativa, terminei a aula e permiti que as mesmas brincassem livremente.



Figura 7 – *Material não estruturado (peixes coloridos e aquário)*

Inferências

Considerando que a função educativa comporta como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, orientei a minha atuação no sentido de explorar determinados princípios éticos. A partir de atividades conjuntas, em que cada uma das crianças deu o seu contributo em direção a uma meta comum, foi possível concretizar experiencialmente valores na ordem do social e ético, que dão sentido à vida em comunidade. “Os valores fazem parte da alma da educação”, sendo indispensáveis na construção do carácter das crianças, uma vez que constituem os alicerces que irão sustentar a formação de cidadãos “mais livres, mais responsáveis e mais solidários.” (Estanqueiro, 2010, p. 99) O educador que deseje contribuir para a construção de um futuro de esperança, com pessoas mais humanas, não pode restringir o seu campo de atuação ao desenvolvimento de competências técnicas que visam apenas o sucesso académico, tem de investir na “formação integral da pessoa.” (Estanqueiro, 2010, p. 99) Este tem nas suas mãos uma das mais nobres tarefas, lançar “boas sementes” para que a “sociedade” colha “bons frutos”. (Estanqueiro, 2010, p. 99)

Fundamentando-me nestes princípios, desenvolvi determinadas estratégias adequadas ao grau de maturação psicoemocional destas crianças, com o intuito de

fomentar uma predisposição, que se for desenvolvida de forma sábia, poderá conduzir à criação de hábitos morais. Um indivíduo ao ser moralmente educado, define uma “hierarquia de valores e recorre a critérios objetivos, para tomar as suas decisões, fazendo uso da liberdade responsável.” (Estanqueiro, 2010, p. 100) Depreende-se, portanto, que ao possuir maturidade moral, desiderato principal da ação educativa, os indivíduos adquirem o cunho da liberdade e a propensão para a nobreza de carácter.

3.ª Secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 04 de Abril de 2011 a 08 de Julho de 2011. Este momento de estágio decorreu na sala do Bibe Encarnado A, referente às crianças na faixa etária dos 4 anos, dinamizada pela educadora cooperante Rita Costa.

3.1 Caracterização da turma

Antes de mais, considero oportuno salientar que a informação e dados, que passo a transcrever, foram gentilmente cedidos pela educadora titular da turma do Bibe Encarnado A.

A turma do Viveiro A do J. E. J. D. – Estrela é composta por 28 crianças, 15 do sexo feminino das quais 4 têm três anos e 1 veio transferida do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, e 13 crianças do sexo masculino das quais 4 têm três anos.

Estas crianças pertencem ao nível socioeconómico médio/médio alto e os seus Encarregados de Educação possuem na sua grande maioria formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica J. E. e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

3.2 Caracterização do espaço

Esta turma possui como espaço de sala de aula o salão do Jardim-Escola. Este salão é um local de grandes dimensões e está compartimentando em três áreas. Uma das áreas consiste numa zona ampla onde se realizam as atividades de grande grupo, assim como o acolhimento matinal de todas as crianças que frequentam o Jardim-Escola. As outras duas áreas estão divididas por um biombo, pertencendo uma ao Bibe Encarnado A e outra ao Bibe Encarnado B.

A sala de aula do Bibe Encarnado A é composta por cinco mesas hexagonais, cujas cadeiras de cada mesa possuem cores próprias. Sendo assim, existe a mesa azul, a encarnada, a amarela, a verde e a mesa das cores. Existe um espaço, situado

a um canto onde se encontram livros e almofadas e, noutro canto, estão expostos alguns brinquedos. Numa das paredes existe um quadro de cortiça, onde são afixados os trabalhos das crianças, e noutras paredes existem placards decorativos de ambos os bibes. Encostado às paredes do salão estão vários armários, nos que se encontram acessíveis às crianças, estão guardados os materiais de escrita, de pintura, de colagem e de recorte. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis e acessíveis, propicia à criança um “quotidiano ordenado”, em que a mesma pode ser “autónoma e cooperativa.” (p. 12)

No tocante à dimensão estética, esta sala possui cores vivas, e ilustrações atrativas, proporcionadas pelos placards decorativos, trata-se de um ambiente pautado pela organização e flexibilidade, pela luminosidade e pela harmonia das relações humanas. Este espaço pedagógico vai ao encontro do pensamento de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), que preconizam “o espaço como um território organizado para a aprendizagem: um lugar de bem-estar, alegria e prazer.” (p. 11)

Partindo-se do pressuposto de que as “relações detêm a primazia do ser”, e que “o ser constituído como intencionalidade da pedagogia é um ser relacional” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12), é crucial estimular esta dimensão, nomeadamente nesta faixa etária, em que a criança se começa a abrir para o mundo e para o universo das relações e interações sociais. Assim sendo, impera a necessidade da permanência num espaço de intercâmbio social, como o salão, que permita desenvolver não só, as suas competências sociais, como a sua capacidade de hierarquizar os estímulos que recebe, segundo critérios de relevância, e dirigir o seu foco de atenção aos que se dirigem propositadamente para si, com uma intencionalidade pedagógica.

3.3 Horário

Em anexo apresento o horário semanal desta turma (anexo 1).

3.4 Rotinas

Na secção do Bibe Azul A, debrucei-me sobre o papel das rotinas no desenvolvimento das crianças e realizei o relato, inferência e respetiva fundamentação teórica de cada uma das rotinas enquadradas no tempo letivo destas crianças. Estas rotinas são iguais às praticadas no Bibe Encarnado A, pelo que não se justifica voltar a expô-las.

Contudo, friso a importância pedagógica das rotinas, lembrando que as mesmas oferecem confiança à criança e diminuem a confusão, propiciando padrões saudáveis de estabilidade e segurança.

3.5 Relatos diários

Segunda-feira, 04 de Abril de 2011

As crianças dirigiram-se ao ginásio do Jardim-Escola para assistir à atividade de estimulação à leitura realizada pelas autoras Clara Campos e Leonor de Noronha que apresentaram o livro *O Gui no Jardim Zoológico*. Após esta atividade, a educadora dirigiu as crianças para o salão, sentou-as no chão, em roda, e colocou questões de forma a explorar o conteúdo da história.

Em seguida, sentou as crianças nos seus lugares, na área de mesas, e, partindo do conteúdo da história, lecionou uma aula de Conhecimento do Mundo, na qual abordou o tema dos animais em vias de extinção, dando alguns exemplos destes animais, e referiu também a importância do Jardim Zoológico na sua preservação. Por fim, distribuiu uma proposta de atividade com a representação gráfica de alguns destes animais que as crianças coloriram com lápis de cor.

Inferências

Destaca-se a atuação pedagógica da educadora que partiu de um contexto de estimulação à leitura para a exploração de um conteúdo alusivo à educação ambiental. A mesma reelaborou as informações da história, a fim de poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão de significados relativos ao meio ambiente e à ecologia. Para Pádua e Tabanez, citados por Jacobi (2003), “a educação ambiental propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.” (p. 196)

Realce-se que a escola consiste num espaço privilegiado para o estabelecimento de conexões e informações, como uma das possibilidades para gerar condições que estimulem as crianças à adoção progressiva de concepções e posturas cidadãs, conscientes das suas responsabilidades, e sobretudo, conscientes da sua integração no meio ambiente. Cabe, portanto, ao educador “a função de mediador na construção de referenciais ambientais”, utilizando-os como “instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.” (p. 193)

Uma vez que a educação ambiental deve ser encarada “como um processo de permanente aprendizagem” (Jacobi, 2003, p. 198), o educador deverá praticar um

trabalho de compreensão, sensibilização e atuação sobre a relação integrada do ser humano com a natureza, fomentando uma consciência de intervenção sobre o meio ambiente que seja ecologicamente sensata.

Terça-feira, 05 de Abril de 2011

A manhã foi iniciada com uma atividade de estimulação à leitura realizada pela minha colega de estágio. A mesma dirigiu as crianças para o salão e sentou-as no chão, por filas. Leu a história *A Casa da Mosca Fosca*, de [Eva Mejuto](#) e colocou questões às crianças relativas às noções de ordinalidade e cardinalidade presentes no texto.

Em seguida, a educadora encaminhou as crianças para os seus lugares, na área de mesas e lecionou uma aula do domínio da Matemática, utilizando o material estruturado Cuisenaire. Questionou as crianças sobre o nome do material e explorou o valor das peças. Trabalhou as noções de par e ímpar assim como as noções de dezena e meia-dezena, dúzia e meia-dúzia. Realizou com as crianças o jogo dos comboios, solicitando-lhes que efetuassem comboios para a estação verde-escura. Pediu a algumas crianças para lerem os seus comboios por cores e por valores e efetuou, com algarismos móveis, a representação numérica desses comboios no quadro.

Inferências

As crianças, ao efetuarem a decomposição de números nas suas diversas possibilidades, estão a construir uma compreensão gradual do verdadeiro sentido da operação de adição. Decompondo os números, as crianças constatarem que o mesmo número pode ser representado de diferentes formas. Segundo Damas et al. (2010), “nestas decomposições estão implícitas as propriedades comutativa e associativa da adição.” (p. 66) Estes mesmos autores acrescentam que “a compreensão do verdadeiro significado de adição é fundamental, uma vez que esta operação é a base de todas as outras.” (p. 66) Logo, antes das crianças iniciarem o estudo da adição, é necessário que o educador crie situações que as conduzam à compreensão das suas propriedades e, conseqüentemente, à construção do significado desta operação.

Ao representar numericamente os comboios, a educadora traduziu simbolicamente uma ação real, no intuito de conduzir o pensamento das crianças no sentido ascendente até à abstração. Esta estratégia de atuação fundamenta-se nas etapas de Mialaret, citado por Caldeira (2009a), que expressam uma forma de trabalhar as operações aritméticas partindo do concreto, através das ações, para o abstrato, no qual a criança compreende que uma “tradução simbólica expressa uma

ação real.” (Caldeira, 2009a, p. 84) Assim sendo, “partindo das ações, o educador conduz a criança à quantificação das mesmas e portanto às operações.” (Caldeira, 2009, p. 84)

Com este material, as ideias básicas matemáticas, formam os pilares sobre os quais se estruturam novas ideias, permitindo que a aprendizagem das relações existentes entre os números e as operações aritméticas se desenvolva segundo uma sequência conexa e coerente.

Sexta-feira, 08 de Abril de 2011

A minha colega de estágio lecionou uma aula no domínio da Matemática, socorrendo-se do material estruturado 4.º Dom de Froebel. Contou uma história, a partir da qual realizou com as crianças a construção da cama. Colocou questões, de modo a explorar a noção de dezena e meia-dezena, contudo, as crianças não conseguiram chegar às respostas, apesar da minha colega ter tentado conduzir o raciocínio das mesmas. Com o passar do tempo, as crianças começaram a ficar agitadas, a minha colega adotou uma postura disciplinadora e tentou prosseguir com as atividades, mas as crianças já não estavam concentradas, pelo que a mesma optou por terminar a aula.

Nesse mesmo dia, lecionei uma aula no domínio da Matemática, na qual realizei com as crianças um itinerário, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. Após questionar as crianças acerca do material, expliquei a tarefa que iriam efetuar, auxiliar o pirata a completar o percurso até ao tesouro, mencionando que um passo do pirata correspondia a uma peça branca, ou seja, a uma unidade. A partir desta correspondência, enunciei cálculos mentais envolvendo a operação de adição, cujas parcelas correspondiam ao número de passos do pirata. Para que as crianças descobrissem as parcelas, desenvolvi diferentes estratégias interativas. Através dos resultados, as crianças efetuaram a correspondência entre o valor dos mesmos e as respetivas barras. De modo a atingir o percurso pretendido, apelei à orientação espacial das crianças.

Inferências

A minha colega de estágio aplicou diferentes estratégias com o intuito de encaminhar o pensamento das crianças em direção à resposta, no entanto as mesmas não surtiram efeitos, as crianças não atribuíram significados aos estímulos recebidos, pelo que desligaram, deixando de prestar atenção à aula. Segundo Wolfe (2007), o cérebro ao “compreender que os estímulos recebidos não têm sentido”, provavelmente não os continuará a processar.” (p. 82) Na realidade, este procura “uma rede

apropriada, que o ajude a dar sentido ou significado a esta informação. Se nada for encontrado, a informação é excluída como sem sentido.” (p. 84) Deste modo, não é surpreendente que o cérebro das crianças se recusasse a prestar atenção, pois como acentua Wolfe (2007), manter a atenção em algo que não se consegue decifrar “é quase impossível.” (p. 82) Esta situação gerou agitação nas crianças, o que levou a minha colega de estágio a intervir e tentar envolvê-las na atividade, contudo as mesmas estavam mentalmente ausentes, pelo que a minha colega optou por terminar a aula. De acordo com Wolfe (2007), “se os alunos não estão a prestar atenção, não estão envolvidos”, a aprendizagem não ocorre. (p. 86)

No tocante à minha atuação, destaca-se a provisão de experiências diversificadas que apoiaram a construção do conhecimento e o raciocínio das crianças. Estes foram reforçados pelos estímulos constantes de novas atividades, que captavam a sua atenção e os motivavam, no sentido de uma atividade mental intensa. Segundo Wolfe (2007), “saber se um estímulo recebido é diferente do habitual, saber se esse estímulo constitui uma novidade, é uma componente fundamental no processo de filtragem. A novidade é algo que obtém atenção de um modo inato.” (p. 80) Esta novidade foi aliada ao movimento, fator que intensifica os estímulos que afetam a atenção, uma vez que, em geral, “a nossa atenção é direcionada para os estímulos que se movem.” (p. 81) Deste modo, foi possível influenciar fortemente a capacidade do cérebro prestar atenção à informação que chega, e desta ser mantida, em prol da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segunda-feira, 11 de Abril de 2011

As crianças estiveram a realizar uma atividade no domínio da Expressão Plástica, na qual pintaram a representação gráfica de um coelho e dos ovos da Páscoa. Após colorirem o coelho, as crianças picotaram a imagem, que foi colada numa folha de formato A₃. Por fim, colaram algodão nas orelhas do coelho.

Posteriormente, nós, estagiárias, auxiliámos as crianças a efetuar a prenda do Dia da Mãe. Esta prenda consistia numa pulseira de madeira, que foi pintada pelas crianças com tintas coloridas.

Inferências

As escolas necessitam de estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, implicando-as nos seus projetos, atividades e ofertas, estimulando o seu interesse e intervenção ativa. Segundo Reis (2008), o “estreitamento da relação escola-família provoca um melhor conhecimento mútuo, contribuindo também para eliminar barreiras, aliviar tensões e reduzir resistências, tornando assim o clima da

escola aberto e amistoso. (p. 112) Tendo em conta que “a família é o pilar fundamental para o crescimento da criança” (Gervilla, citado por Reis, 2008, p. 38), situações como a não existência de relações escola-família, ou no caso destas não serem saudáveis nem de natureza cooperativa, afetaram o crescimento da criança, que correrá o risco de não interiorizar competências que possibilitem a sua formação enquanto cidadãos informados e responsáveis. Assim, “o desenvolvimento do indivíduo é então visto como função da relação entre a forma como esse desenvolvimento se processa no ambiente familiar e a forma como ele vai ser promovido na escola.” (Sall & Ketelle, mencionadas por Reis, 2008, p. 42)

Nesta situação concreta, a escola proporcionou às crianças o desempenho de um papel central e ativo na relação escola-família, uma vez que as mesmas desenvolvem interações benéficas entre estes dois ambientes, interações essas que propiciam o sucesso escolar, pois as crianças tomam consciência da existência de indivíduos, em ambos os espaços, que mobilizam ações em prol da sua auto-estima, bem-estar e aproveitamento escolar. Deste modo, “podemos dizer que a Família e a Escola são os dois primeiros ambientes sociais, proporcionando à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Reis, 2008, p. 117), sendo assim sistemas cruciais e determinantes no modo como se processará o seu desenvolvimento.

Terça-feira, 12 de Abril de 2011

No presente dia, assisti às aulas da minha colega de estágio, planificadas para uma manhã, cujo tema geral consistiu nos legumes. Note-se que este tema foi trabalho pela minha colega numa aula que lecionou no Bibe Amarelo, contudo a mesma complexificou o seu conteúdo e estratégias, adequando-os à presente faixa etária.

Iniciou a manhã, com aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita em que sentou as crianças no espaço amplo do salão. Contou a história *A netinha que não gostava de legumes*, utilizando bonecos e brinquedos para representar as ações. Posteriormente, associou a mensagem da história ao quotidiano das crianças e dialogou com as mesmas sobre a importância dos legumes na alimentação.

Seguiu-se a aula do domínio da Matemática, na qual realizou um itinerário, com recurso ao material estruturado Cuisenaire. Dispôs as crianças nos seus lugares, na área de mesas, e iniciou a aula questionando-as acerca do material. Começou por explicar a tarefa que iriam realizar, auxiliar o coelho a completar o percurso até à cenoura, referindo que um salto do coelho representava uma unidade. A partir desta

correspondência, trabalhou o cálculo mental, utilizando diferentes estratégias. Para atingir o caminho pretendido, apelou à orientação espacial das crianças

Por fim, lecionou a aula de Conhecimento do Mundo em que trabalhou as raízes, os caules e a flor. Começou por dialogar com as crianças acerca dos benéficos dos legumes na alimentação e apresentou uma pequena horta utilizando recipientes com terra. Sob a sua orientação, as crianças classificaram e exploraram os vários tipos de legumes existentes na horta. Em seguida, confeccionou com as mesmas um bolo de cenoura.

Inferências

A minha colega, ao narrar a história, apelou à fantasia das crianças por meio de diversas ações. A mesma envolveu a história num manto de magia, que pretendia despertar a imaginação das crianças. Contudo, pude constatar que, ao contrário da faixa etária dos três anos, em que as crianças mergulharam no enredo desta história e percorreram, com passo confiante, os trilhos da fantasia, estas crianças, da faixa etária dos quatro anos, não se mostraram tão embevecidos pela história, nem permitiram que o encanto da mesma lhes esfumasse a visão, pelo que nos momentos de transcendência do real, nos quais imperava a fantasia, indagavam a minha colega de estágio e teciam as suas abordagens lógicas, evidenciando compreender as diferenças entre a fantasia e a realidade.

Esta constatação foi corroborada por Reyes (2010), que ao oferecer orientações claras e precisas sobre os aspetos que considera fulcrais para favorecer o desenvolvimento das crianças, refere que aos quatro anos estas preocupam-se muito em “fazer a distinção entre a fantasia e realidade”. (p. 81) Deste modo, se constata que ao trabalhar o mesmo conteúdo e adotar semelhantes estratégias em turmas de faixas etárias distintas, permite a identificação de diferenças evolutivas, que ao serem notadas, podem favorecer o tipo de ensino proporcionado a cada faixa etária e, consequentemente, enriquecer a experiência educativa das crianças.

Sexta-feira, 15 de Abril de 2011

Neste dia, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade conjunta no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual efetuámos uma leitura animada do livro *Se eu Fosse Muito Pequenininho*, de António Mota. De forma a envolver as crianças na atmosfera da história, solicitámos-lhes que efetuassem movimentos corporais e sons conducentes às ações da mesma.

Após a história, dialogámos com as crianças sobre a mesma.

Inferências

Ao contarmos esta história às crianças, de forma envolvente, proporcionámo-lhes um momento de comunhão com as palavras, como veículo de desenvolvimento da linguagem oral e de sensibilização para a leitura. Deste modo, fomentámos o desenvolvimento de uma das múltiplas inteligências preconizadas por Howard Gardner, a inteligência linguística ou verbal. Segundo Antunes (2005), “contar histórias para crianças, desde a mais tenra infância, constitui uma prática sadia para que possam ampliar as suas inteligências linguísticas.” (p. 43)

Após a leitura da história, estabelecemos uma troca conversacional com as crianças, a partir da qual perscrutámos, por meio de questões, as ideias e interpretações que as mesmas efetuaram do conteúdo da história, no intuito de estimular a fluência verbal e a ampliação do seu vocabulário. Antunes (2005) salienta que um modo de promover a inteligência verbal da criança assenta numa interação comunicativa frequente com o adulto, em que o mesmo vise a recolha de impressões, “estimulando com audição atenta a expressão de suas opiniões.” (p. 41) Assim sendo, o ato comunicativo adulto/criança deve funcionar como um meio de desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças, de modo a torná-las cada vez mais sofisticadas.

Segunda-feira, 02 de Maio de 2011

A minha colega de estágio realizou uma atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual efetuou a leitura do livro *O Rato Renato Não Quer Comer*, de Anna Casalis. Atribuiu a esta leitura um cunho interativo, pois implicou as crianças no enredo da história, através da realização de movimentos de expressão corporal respeitantes às ações da mesma.

Em seguida, estabeleceu uma conversação com as crianças, em que explorou o conteúdo da história associando-o ao quotidiano das crianças.

Inferências

Destaca-se que os movimentos corporais constituíram uma constante nesta atividade. A partir destes, a minha colega de estágio captou a atenção das crianças e concedeu à história uma dinâmica contagiante. Deste modo, as crianças imergiram no conteúdo da mesma, ao nível cognitivo e motor. Jensen (2002) afirma que a “investigação atual sobre o cérebro, a mente e o corpo estabelece relações significativas entre o movimento e a aprendizagem.” (p. 133) Perante este pressuposto, o mesmo autor sublinha que “os educadores devem sentir-se determinados a integrarem atividades de movimento na aprendizagem diária” (p. 133),

mobilizados pelo intuito de promover “um crescimento normal das funções mentais.” (p. 135)

Com a aplicação desta estratégia, a minha colega de estágio fomentou nas crianças o desenvolvimento dual mente/corpo, na qual se estabeleceu entre estas duas dimensões uma inter-relação coesa, suscetível de influir positivamente no rendimento escolar dos alunos.

Terça-feira, 03 de Maio de 2011

Esta manhã foi dedicada às aulas que a minha colega de estágio planificou para um período de 60 minutos, destinadas à preparação para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Estas aulas foram assistidas pela Educadora Cooperante e por uma Professora Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada. Para as mesmas, a minha colega optou pelo tema das profissões, nomeadamente a profissão de pasteleiro. Iniciou a manhã com a aula no domínio da Matemática, na qual trabalhou o material estruturado 4.º Dom de Froebel, associando-o a material não estruturado. Questionou as crianças sobre o material e narrou uma história que confluía na construção da cadeira e mesas. Realizou situações problemáticas de forma a trabalhar a adição, subtração e a divisão por distribuição, com recurso ao material não estruturado.

Seguiu-se a aula referente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual a minha colega começou por sentar as crianças no salão, por filas. Leu a história *O meu avô*, da escritora Manuela Bacelar, apresentada num livro recreativo que a mesma elaborou. Após a leitura, estabeleceu um diálogo com as crianças sobre a história.

Por fim, lecionou a aula de Conhecimento do Mundo, em que começou por expor uma imagem com bolos e questionar as crianças sobre a mesma. Explorou a profissão de padeiro, acompanhando o diálogo com imagens. Distribuiu a cada criança um pedaço de massa e uma forma (molde) para confeccionar uma bolacha.

Inferências

Apesar da gestão do tempo não ter sido efetuada de forma ponderada, nomeadamente na aula do domínio da Matemática, as aulas em si fluíram naturalmente e abriram às crianças um leque de desafios que requereram a mobilização das suas capacidades cognitivas assim como do foro pessoal, em torno do que é necessário saber, articulado com o saber fazer, implicando o saber ser. Refira-se que “as competências fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal dos indivíduos e da aprendizagem” (Galvão et al., 2006, p. 47). Segundo Pires, citado

por Galvão et al. (2006), as competências estão ligadas ao contexto, comportam uma dimensão pessoal e coletiva, e são encaradas como “edifícios em permanente construção” (p. 47) Estes autor acrescenta que as mesmas englobam “saberes (os saberes, o saber-ser, o saber-fazer prático, o saber estar com os outros), conhecimentos, atitudes e raciocínios operacionalizadores, o que lhes confere um carácter abrangente.” (p. 47)

As atividades desenvolvidas pela minha colega permitiram às crianças a oportunidade de mobilizar vários conhecimentos e capacidades que, influenciadas pelos seus valores pessoais, determinaram a forma como agiram e as competências que desenvolveram. Galvão et al. (2006) preconiza que para “se ser competente não é suficiente ser portador apenas de capacidades cognitivas”, mas também de capacidades “de carácter pessoal e relacional” que permitirão à criança a sua “adaptação a um mundo de requalificação e aprendizagem permanente ao longo da vida (...).” (pp. 46-47)

Tendo em conta a máxima de que as competências não se ensinam por métodos transmissivos, é importante oferecer à criança a oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe possibilitem desenvolver as suas competências de forma integrada.

Sexta-feira, 06 de Maio de 2011

No presente dia, realizei uma atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, articulada com o domínio da Matemática. Iniciei a atividade com a leitura animada do livro *A Zebra Camila*, de Marisa Núñez. Para além de explorar os jogos de perguntas e respostas, na qual as crianças enunciaram, segundo diferentes estratégias, as rimas e reiteraões, trabalhei a noção de contagem decrescente presente no texto.

Em seguida, prolonguei a história do livro que desembocou na elaboração de uma proposta de atividade no domínio da matemática, na qual foi lançado um desafio às crianças, ajudar a “zebra Lolita a ficar colorida”. Nesta atividade, as crianças colaram no corpo da zebra quatro riscas coloridas de acordo com a sequência de cores que indiquei, e em seguida, colaram, de forma autónoma, outras quatro riscas, tendo de repetir essa sequência de cores.



Figura 8 – *Proposta de atividade no domínio da Matemática*

Inferências

Uma vez que o ensino deve ser perspectivado de forma articulada, trabalhei os dois domínios acima referidos, interligando-os coerentemente. Ao reconhecer o papel imprescindível “dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler” (Gomes, 1996, p. 29), proporcionei às crianças uma experiência de contato com o texto escrito, vivenciado como fonte de prazer, de informação e de instigação do imaginário.

Associei este momento de contato privilegiado com o livro, ao domínio da matemática, por meio da realização de uma atividade, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico-matemático das crianças. Esta atividade envolveu uma sequência de cores, que comportou regras subjacentes, com vista à formação de um padrão repetitivo. De acordo com Goleman, citado por Caldeira (2009a), “as crianças precisam de construir representações, para serem capazes de falar sobre por exemplo padrões, compará-los e generaliza-los.” (p. 342) Caldeira (2009a) acrescenta que o trabalho com padrões, ao implicar generalizações, requer que as crianças “pensem indutivamente.” (p. 342) Assim sendo, a realização de atividades que implique padrões, pelo seu contributo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, deve constar nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças.

Segunda-feira, 09 de Maio de 2011

No início da manhã a educadora sentou as crianças no salão, por filas, e estabeleceu um diálogo com as mesmas, em que as questionou sobre o seu fim-de-semana. Escutou atenciosamente cada criança, mostrando-se genuinamente interessada pelas suas experiências pessoais e pela criança em si. Após ouvir cada criança, a educadora partilhou os acontecimentos do seu fim-de-semana.

Posteriormente, dirigiu as crianças para os seus lugares, na área de mesas, onde estiveram a realizar propostas de atividades referentes ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Inferências

Este momento de diálogo cúmplice entre a educadora e as suas crianças revelou a relação afetiva existente entre as mesmas. Sabe-se que a componente afetiva é essencial para o sucesso educativo das crianças, pois fá-las sentir que não constituem apenas mais um elemento na turma, mas que possuem importância para a educadora, que são especiais na sua unicidade e que a mesma se preocupa com as suas vivências, com os seus sentimentos e com o seu bem-estar.

Esta atitude pedagógica da educadora relaciona-se intimamente com a sua literacia emocional. Segundo Mattew, mencionado por Estrela (2010), este conceito deve-se a Claude Steiner e define-se como “a capacidade de compreender as próprias emoções, a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade para exprimir as emoções de modo produtivo.” (p. 41) Para Claude Steiner, ser letrado “sob o ponto de vista emocional” implica a capacidade de lidar com as emoções de modo a fomentar o “poder pessoal e a promover a qualidade de vida” em seu redor. Este acrescenta que a literacia emocional propicia as relações, gera possibilidades de amor entre as pessoas, favorece o trabalho cooperativo e desenvolve o sentido de comunidade. (p. 41) Esta competência permite aos educadores serem mais bem sucedidos e proporcionarem uma adequada formação emocional dos alunos.

Terça-feira, 10 de Maio de 2011

Este dia foi dedicado às aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu na prevenção rodoviária, nomeadamente as regras de segurança e a segurança do corpo. As inferências e respetivas fundamentações teóricas relativas a estas aulas encontram-se no capítulo 2 respeitante à Planificação, pelo que não irei debruçar-me sobre as mesmas nesta secção.

Sexta-feira, 13 de Maio de 2011

A educadora iniciou a manhã com a leitura animada do livro *A Ovelha Carlota*, de Anu Stohner.

Posteriormente, as crianças realizaram o circuito prático de prevenção rodoviária que elaborei na sequência das aulas relativas ao tema geral da prevenção rodoviária. As crianças percorreram o circuito assumindo o papel de peões e de condutores, obedecendo aos sinais e às regras de trânsito. Esta atividade, no domínio da Expressão Motora, encontra-se referenciada no capítulo 2 relativo à Planificação,

assim como a indicação do anexo no qual se encontra a ficha de jogo concernente a este circuito e as respectivas fotografias.

Inferências

Antes de mais, será relevante salientar o cuidado da educadora em proporcionar aos seus alunos uma prática corrente de leitura de histórias, mostrando ter plena consciência “do papel determinante que lhe cabe na formação de futuros leitores”. (Gomes, 1996, p. 42) Somente um convívio constante entre a criança e o livro poderá conduzi-la, segundo Letria, mencionado por Gomes (1996), a “entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas.” (p. 35)

No tocante à realização do circuito prático de prevenção rodoviária, constatou-se que as crianças aderiram de forma entusiasta ao mesmo, empenhando-se na sua execução. De acordo com Savater (2010), o jogo é uma atividade crucial para as “crianças (...): o seu carácter livre e, ao mesmo tempo, regado, simbólico, (...), converte-o numa espécie de emblema total da vida.” Este autor acrescenta que é “indubitável” aproveitar-se a inclinação das crianças para o jogo, no intuito de lhes ensinar “muitas coisas”. (p. 35) O momento de execução do circuito foi bastante agradável, no qual as crianças desfrutaram com manifesta alegria e satisfação. Ao se observar a sua conduta, verificou-se que as mesmas tinham assimilado as regras e sinais de trânsito que estavam a ser testadas.

Segunda-feira, 16 de Maio de 2011

Neste dia, a educadora solicitou-nos a nós, estagiárias, a realização de uma atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que envolveu o ensino das vogais. A minha colega de estágio efetuou a leitura de uma história e, a partir da mesma, ensinou as crianças a identificar e a reconhecer a letra que representa o som /e/.

Em seguida, efetuei com as crianças um jogo interativo, através do qual explorei o reconhecimento das vogais que as crianças já tinham aprendido. Para tal, elaborei cartões com a representação ortográfica dessas vogais e, através de diferentes estratégias, explorei a correspondência som/grafema.

Inferências

A realização de atividades de identificação e reconhecimento de vogais, contribui para a pré-entrada das crianças no mundo da leitura. Sim-Sim (2009) acentua que antes do ensino formal, “os aprendizes de leitor já percorreram,

desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita.” (p. 15) Estes comportamentos emergentes da leitura predispoem as crianças para a mesma e “antecipam a aprendizagem formal da decifração” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

As crianças ao descobrirem a existências de letras e aprenderem a efetuar a correspondência som/grafema integram-se, na perspectiva de Ehri, citado por Sim-Sim (2009), na “fase de leitura parcialmente alfabética”, seguindo-se a última etapa que corresponde ao “ensino formal da decifração”. (p. 16) Sim-Sim (2009) reforça a adoção de estratégias que promovam a emergência da leitura na educação pré-escolar, referindo que “quanto mais as crianças sabem sobre a leitura e a escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura.” (p. 20) Assim sendo, cabe ao educador o desenvolvimento de atividades emergentes de leitura, de forma a favorecer a entrada formal no mundo das letras.

Terça-feira, 17 de Maio de 2011

No presente dia, assisti às aulas da minha colega de estágio, planificadas para uma manhã, cujo tema geral consistiu no submarino como meio de transporte marítimo de investigação do fundo do mar e das espécies. Iniciou a manhã com a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que efetuou a leitura da história “O submarino mágico”, cujo suporte material do texto, ou seja, o livro, assim como a ilustração foram elaborados pela mesma. Após a história, dialogou com as crianças sobre o seu conteúdo e, em seguida, pediu-lhes que desenhassem um submarino, de acordo com o seu conhecimento ou imaginação, uma vez que a representação do mesmo não surgiu na história.

Na aula de Conhecimento do Mundo, sentou as crianças em semicírculo e expôs um filme real, relativo ao submarino e a uma das suas funções. Após o filme, colocou questões acerca do mesmo. Em seguida, explorou o tema, através do diálogo e do apelo às vivências das crianças. Explicou a noção de emergir e submergir, utilizando imagens para concretizar a explicação e facilitar a compreensão.

Por fim, lecionou a aula no domínio da matemática na qual trabalhou a teoria de conjuntos com recurso a material alternativo. Através da representação de conjuntos explorou a noção de cardinal por meio da contagem de elementos e a relação de pertença, na qual pediu às crianças que verificassem se os elementos pertenciam ou não aos conjuntos.

Inferências

Nestas aulas lecionadas pela minha colega de estágio, sobressaiu a sua postura de serenidade e entusiasmo que enriqueceram a sua intervenção pedagógica.

Esta forma de estar na aula e de interagir com as crianças contagiou-as, entregando-se estas a todos os momentos de descoberta e de aprendizagem proporcionados. Segundo Estanqueiro (2010), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” (p. 31)

Urge o docente acreditar no seu trabalho, dando o melhor de si às suas aulas, alimentando a sua motivação. Para Estanqueiro (2010), “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contato visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor.” (p. 32) Todas estas características se evidenciaram na postura da minha colega, que agiu com entusiasmo autêntico e profunda dedicação, entusiasmando deste modo, os alunos.

Sexta-feira, 20 de Maio de 2011

Nesta manhã, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade conjunta no domínio da Matemática, socorrendo-nos do material estruturado Tangram. Iniciámos a aula questionando as crianças sobre a lenda deste material e, partimos da mesma, para lhes solicitar que contassem as peças e verificassem se o seu material estava completo, ou seja, com sete peças.

Em seguida, narrámos uma história que desembocou na construção do gato. Efetuámos esta construção no quadro, ditando-a para as crianças, que a executaram no lugar. À medida que avançávamos na sua elaboração, verificávamos se todas as crianças estavam a acompanhar ou se necessitavam de alguma orientação. Após a construção, formulámos situações problemáticas que envolveram a prática de cálculo mental no abstrato e, por fim, enunciámos um problema que implicou uma divisão por distribuição.

Inferências

Após a construção do gato, as crianças resolveram situações problemáticas, que implicaram a prática de cálculo mental. A resolução de problemas consiste, segundo Moreira e Oliveira (2003) numa das “principais finalidades na educação matemática” sendo também um “meio de construção do conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças (...).” (p. 62) Os problemas podem ser resolvidos por crianças que ainda não receberam instrução na forma escrita, devendo o enunciado verbal partir de situações vivenciadas no quotidiano das

mesmas. Neste sentido, as crianças compreendem a essência dos problemas, o que facilita a sua capacidade de atribuição de resultados. Kamii, mencionada por Caldeira (2009a), reforça esta concepção, afirmando que “as crianças constroem relações numéricas abstratas (...) a partir das suas ideias sobre conteúdos da vida real.” (p. 101)

O problema de divisão por distribuição afluíu da história e foi resolvido no quadro, de forma concreta, em que as crianças foram distribuindo os objetos por dois elementos e comparando os resultados até se encontrarem iguais. Castro & Rodrigues (2008, p. 32) acentuam que o trabalho dos pré-conceitos da divisão, preconizados pelo educador, surge em contextos significativos. Nesta linha de pensamento, Caldeira (2009a, p.100) afirma que estes conceitos devem ser trabalhados numa base concreta, sendo resolvidos inicialmente por contagem.

Assim sendo, o educador deve realizar com as crianças situações problemáticas baseadas na sua vida real, que lhes possibilitem o desenvolvimento das ideias matemáticas básicas.

Segunda-feira, 23 de Maio de 2011

Tal como agendado anteriormente, ocorreu a reunião de estágio profissional no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, com a presença dos Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada.

Nesta reunião, dedicou-se um espaço de tempo para a troca conversacional entre aprendizes e professores, com vista ao esclarecimento de dúvidas, à exposição de ideias e partilha de experiências. Para além deste momento de diálogo, recebemos também a avaliação qualitativa do nosso último momento de estágio.

Terça-feira, 24 de Maio de 2011

Na presente manhã, a turma foi dividida em dois grupos. Um dos grupos dirigiu-se para a aula de cerâmica com o respetivo professor e o outro grupo permaneceu na sala de aula com a educadora. A mesma realizou com as crianças um jogo que envolveu a discriminação auditiva. Organizou a turma em grupos de dois e entregou a cada par o material de jogo, sendo este composto por um álbum de formato A₄, com imagens referentes a um determinado contexto para a identificação de sons. A educadora trabalhou a imagem respeitante aos meios de transporte e a outros sons, nomeadamente o som de materiais de construção. Para além desta imagem, entregou também um conjunto de cartões contendo a imagem isolada de cada um dos meios de transporte ou materiais de construção.

Em seguida, foi colocando cada um destes sons, as crianças escutavam atentamente, identificavam o som, procuravam a imagem correspondente nos cartões e colocavam-na sobre a respetiva imagem no álbum. Após a realização do jogo, este grupo foi encaminhado à cerâmica e o outro grupo regressou à sala e efetuou também este jogo.

Inferências

A realização deste jogo de discriminação auditiva implicou o uso de dois sentidos coordenados entre si, a audição e a visão. As crianças escutaram atentamente o som, efetuaram o seu reconhecimento, recorrendo à memória de funcionamento, e associaram-no à respetiva imagem. Segundo Wolfe (2007), “a memória de funcionamento permite a integração de informação percetual nova com conhecimento armazenado, permitindo também manipular a informação conscientemente (...).” (p. 89) Contudo, este processo de reconhecimento depende da perceção, que remete para o “significado que atribuímos à informação, quando esta é recebida através dos sentidos.” (Wolfe, 2007, p. 78) Este significado é influenciado pela informação previamente armazenada no cérebro. A “tarefa de dar significado a estímulos recebidos depende do conhecimento anterior (...).” (Wolfe, 2007, p. 79) Para esta autora, o cérebro analisa as “redes neuronais de informação existentes, confirmando se a informação nova é algo que ativa uma rede neuronal previamente armazenada.” (p. 79) A mesma autora acrescenta que esta “relação da informação nova com a informação armazenada denomina-se reconhecimento-padrão e é um aspeto crucial da atenção.” (p. 79)

Ao se envolver a imagem no jogo está-se a privilegiar o sentido humano mais desenvolvido, pois nós somos “animais profundamente visuais” (Wolfe, 2007, p. 145) A visão consiste “numa poderosa ajuda na retenção de informação, como também serve para aumentar a compreensão.” (Wolfe, 2007, p. 147) Logo, ao desenvolvermos jogos de discriminação auditiva, que aliem a audição à visão, estamos não só a aumentar o significado da informação como também estamos a trabalhar os mecanismos da atenção, processos cruciais na produção de aprendizagem efetiva.

Sexta-feira, 27 de Maio de 2011

Eu e a minha colega de estágio iniciámos a manhã com a realização de uma atividade conjunta de estimulação à leitura, na qual efetuámos a leitura animada de um livro trazido de casa por uma das crianças.

Em seguida, a educadora encaminhou as crianças para a sala multissensos e lecionou uma aula no domínio da Matemática, recorrendo a material manipulativo para

trabalhar a teoria de conjuntos. Começou por distribuir a cada criança um conjunto de tampas de plástico coloridas e uma linha fronteira. Tomando como ponto de partida a história, que abordava o tema da alimentação, a educadora referiu que as tampas representavam bolos e a linha fronteira representava um tabuleiro. Solicitou às crianças que representassem conjuntos através dos quais trabalhou a noção de conjunto vazio e de conjunto singular. Desenhou no quadro duas linhas fronteiras e atribuiu um nome a cada conjunto. Solicitou às crianças que colocassem o mesmo número de tampas nos dois conjuntos, questionou as crianças relativamente ao cardinal de cada um dos conjuntos, tendo-os registado no quadro e trabalhou a noção de conjuntos equivalentes assim como o respetivo sinal. Por fim, explorou a relação de pertença, tendo trabalhado o sinal de não pertence.

Inferências

Recorrendo a um material alternativo, a educadora trabalhou a representação e classificação de conjuntos, a noção de conjuntos equivalentes e a relação de pertença. Estes conteúdos exercitam a lógica das crianças, contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático e da sua destreza mental. Segundo Lorenzato (2006), a comparação e a classificação integram os “sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática” (p. 25). Deste modo, o educador deve conhecê-los para obter sucesso na estruturação de situações que propiciem a exploração matemática. Lorenzato (2006) adverte que se o docente não trabalhar com as crianças esses processos, as mesmas enfrentarão grandes dificuldades na aprendizagem das noções de número e de contagem. (p. 25)

Caldeira (2009a) salienta que a compreensão do conceito de número “exige que a criança percorra um longo caminho, por isso o professor deve criar atividades para que a criança possa desenvolver e progredir nas suas habilidades.” (p. 70) Nas crianças pequenas, o pensamento encontra-se muito associado a ações e materiais concretos, à medida que o seu contato com o meio envolvente se vai processando por meio da manipulação, as experiências sensoriais vão-se estruturando, surgindo “semelhanças e classificações” que convergem na formação de conceitos, desenvolvendo-se as capacidades de “descrever, comparar, representar, de equacionar e demonstrar”. (Caldeira, 2009a, p. 70) É através desta súpula de atividades diversas, proporcionadas pelas ações das crianças sobre os objetos, que o seu pensamento lógico-matemático se vai edificando.

Segunda-feira, 30 de Maio de 2011

No presente dia, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática, socorrendo-se do material estruturado Geoplano. Após distribuir um exemplar deste material e elásticos coloridos a cada criança, a educadora questionou-as sobre a designação do material e perguntou se contavam por espaços ou por pinos, pelo que as crianças responderam que contavam por espaços. Após relembrar a posição correta do Geoplano, a educadora pediu às crianças para colocarem um elástico na posição vertical, a dividir, em duas partes iguais, a superfície do material.

Efetuiu com as crianças uma composição, na qual trabalhou a representação de figuras geométricas, nomeadamente o quadrado e o triângulo. As crianças representaram dois quadrados e dois triângulos, de acordo com as medidas indicadas pela educadora. Estas figuras geométricas foram representadas mediante as orientações espaciais fornecidas pela mesma.

Inferências

O Geoplano consiste num material estruturado, que auxilia as crianças na representação mental de figuras geométricas permitindo, segundo Damas et al. (2010, p. 87), “fazer e desfazer, com facilidade, figuras e observá-las em várias posições.” Também Caldeira (2009a) se expressa em relação a este material, mencionando que o mesmo constitui um material manipulativo “para observação e análise de figuras geométricas”. (p. 409)

Este material permite trabalhar a representação geométrica de figuras a duas dimensões, assim como as capacidades referentes ao domínio do espaço e que remetem para a posição, ao mesmo tempo que estabelece vínculos muito próximos com o desenvolvimento da psicomotricidade. (Alcina & Canals, citadas por Alcina, 2004, p. 67) Através da sua manipulação, que terá de ser estruturada em função da faixa etária e da dinâmica de trabalho do grupo, oferece-se às crianças a oportunidade de realizar na prática conteúdos no âmbito da geometria informal, que serão basilares para a construção progressiva de ideias geométricas.

Terça-feira, 31 de Maio de 2011

Iniciei as atividades da manhã, realizando um jogo de grande grupo no espaço amplo do salão, enquanto a minha colega de estágio preparava a sua atividade prática referente à aula que lecionou, subordinada ao tema do submarino. Nesta atividade, a minha colega de estágio seguiu a metodologia do trabalho prático. Colocou em cima de cada mesa um recipiente com água e dividiu a turma em dois grupos. A cada grupo entregou a representação de um submarino (que consistia num copo de sumo de

fruta) e uma ficha com uma tabela para anotação dos dados. Começou por detetar as ideias prévias das crianças, lançado a seguinte questão: ao colocar o “submarino” dentro de água, com ar no seu interior, será que o mesmo irá flutuar ou afundar? Cada grupo registou na tabela a sua ideia. Realizou com as crianças esta experiência, solicitando aos grupos para colocar o “submarino” dentro de água. Após a experiência, todos os grupos verificaram que o “submarino” flutuou e registaram essa observação na tabela.

Na segunda parte da experiência, lançou a seguinte questão: ao colocar o submarino dentro de água, sem ar no seu interior, (uma vez que se retirou a tampa do copo do sumo de fruta), será que o mesmo irá flutuar ou afundar? Cada grupo registou na tabela a sua conceção e, em seguida, realizaram a experiência colocando o “submarino” na água. Todos os grupos puderam observar que o “submarino” afundou e registaram o resultado na sua tabela. No fim da experiência, a minha colega dialogou com as crianças de modo a clarificar e sistematizar as conclusões a que chegaram.

Inferências

A realização de atividades práticas com as crianças, sobretudo com as mais novas, permite que estas mantenham contacto com situações do mundo exterior, ajudando assim à reestruturação do seu pensamento. Contudo, não é apenas com a manipulação de objetos que a criança aprende. Cabe assim ao docente questionar, refletir, interagir com a mesma, de modo a responder às suas perguntas. Este deve também proporcionar atividades que ajudem os alunos a testar as suas conceções e a confrontar opiniões. Estas atividades devem ser estimulantes e significativas, para que despertem curiosidade no aluno em compreender fenómenos e relacionar situações.

Tal como é referido por Miguéns, citado por Martins et al. (2007, pág.39), o trabalho prático é importante no desenvolvimento do domínio cognitivo, afetivo e processual. No que diz respeito ao domínio cognitivo, permite ao aluno perceber a relação entre variáveis, para melhor compreender os fenómenos, ajuda na compreensão de conceitos, permite testar hipóteses e promove o raciocínio lógico. No domínio afetivo permite motivar os alunos, estabelecer relações com os outros e desenvolver o trabalho de equipa. E por fim, no domínio processual, proporciona o contacto direto com os fenómenos através da manipulação de instrumentos, permite contatar com a metodologia científica, fomentar a observação e descrição e a resolução de problemas práticos. Estas potencialidades do trabalho prático sustentam a necessidade da sua aplicação no contexto educativo das crianças.

Sexta-feira, 03 de Junho de 2011

No presente dia, realizei com as crianças a minha proposta de atividade no domínio da Matemática, que surgiu na sequência da aula subordinada ao tema da prevenção rodoviária.

Em seguida, fui auxiliar as minhas colegas de estágio na elaboração do placard decorativo do salão, referente ao tema do Verão. Efetuámos a representação de um cruzeiro em cartolina e, sobre o mesmo, colámos as fotografias das crianças das duas turmas do Bibe Encarnado. O placard ficou bastante apelativo, mágico e, acima de tudo, significativo, uma vez que as crianças se sentiram diretamente envolvidas no mesmo e experimentaram sentimentos de alegria e de fruição.

Inferências

A ideia para a realização deste placard derivou da partilha e discussão de opiniões entre estagiárias e educadoras. Cada elemento deste grupo deu um pouco de si, para a conceção desta ideia final e viu reproduzido nesta atividade, uma confluência de pareceres, que resultou num trabalho final pedagogicamente rico, que atribui primazia ao ser relacional.

Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011a), “o que cada educador(a) faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador.” (p. 13) Deste modo, as relações e interações estabelecidas entre estes seres munidos da sua unicidade, convergiram num universo educativo comum, em prol do bem-estar, alegria e prazer das crianças.

Segunda-feira, 06 de Junho de 2011

As crianças iniciaram a manhã com a realização de uma proposta de atividade na área de Conhecimento do Mundo. Contudo, esta atividade foi interrompida pois soou o alarme de incêndio e todos saímos do espaço de sala de aula para o exterior, onde nos dirigimos para o ponto de encontro.

Enquanto estávamos no recreio a educadora explicou às crianças o que estava a acontecer.

Inferências

Nesta manhã, ocorreu um simulacro de incêndio, que visou testar não só a segurança da escola como a prontidão e eficácia dos meios de socorro. Este tipo de ocorrências são extremamente relevantes, pois proporcionam aos elementos do corpo docente e não docente saber como devem atuar nestes momentos, qual o seu papel a

desempenhar, tendo em mente a segurança de todos, em especial das crianças. Estas últimas aprendem também a evacuar a escola, de modo seguro, no menor tempo possível.

Na perspectiva de Nova (1997), estas intervenções são da maior importância pois permitem “a aquisição e interiorização de uma cultura civil onde a segurança e a auto-proteção se conjugam com a partilha de responsabilidade e com a solidariedade.” (p. 19) Tal como se constata na Lei de Bases da Proteção Civil, mencionada por Nova (1997), “os programas de ensino, nos seus diversos graus devem incluir, na Área de Formação Cívica, matérias de proteção civil e de autoproteção com o objetivo de difundir conhecimentos práticos e regras de comportamento que se deve adotar no caso de acidente”. (p. 136) No caso de incêndio, que foi o simulado neste dia, deve-se adotar algumas condutas tal como enuncia Nova (1997), “deve manter-se a serenidade, procurar sair do edifício, ir para o local de encontro, não perder tempo com a salvaguarda dos bens, (...), fechar as portas e não abrir nenhuma porta sem verificar se não existe fogo do outro lado.” (p. 100)

Ao estar presente neste dia e acompanhar os procedimentos que compõem o plano de emergência da escola, e, em confrontação com a leitura de Nova (1997), pude constatar que este plano se encontra devidamente elaborado, segundo as normas de segurança, e que o seu plano de evacuação é bastante eficiente.

Terça-feira, 07 de Junho de 2011

Neste dia, ocorreram as aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu na praia. Comecei a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo, na qual coloquei o som do mar para que as crianças descobrissem o tema a abordar. Explorei através da observação de imagens os cuidados a ter na praia, nomeadamente o uso do protetor solar e a ingestão de água. Questionei as crianças sobre o significado das bandeiras, salientando a importância de as respeitar. Fomentei atitudes de respeito pelo meio ambiente, consciencializando-as para a necessidade de manter a praia limpa. Realizei com as mesmas um jogo de concretização do significado de cada uma das bandeiras. Neste jogo, marquei o chão do ginásio, dividindo-o em dois espaços, um espaço referente à areia da praia e outro referente ao mar. À medida que expunha uma das bandeiras, as crianças comportavam-se de acordo com o seu significado.

Seguiu-se a aula no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que projetei, em formato PowerPoint, o livro *Clara na Praia*, de Wolfram Hänel. Procedi à sua leitura, solicitando a participação das crianças para a dinamizar com gestos e sons. Apresentei o fantoche de uma das personagens da história (crocodilo Gondalim),

através do qual estabeleci um diálogo com as crianças, no qual apelei às suas vivências pessoais, de forma a atribuir maior sentido à mensagem do texto.

Por fim, lecionei a aula do domínio da Matemática, recorrendo ao material estruturado Tangram, articulado com material não estruturado. Narrei uma história, que surgiu na sequência do tema abordado na aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No contexto da história realizei com as crianças a construção do barco. Formulei uma situação problemática envolvendo uma subtração por comparação, na qual as crianças efetuaram uma correspondência entre os peixes de cada cesto comparando os seus cardinais. Enunciei um problema envolvendo a divisão por distribuição. As crianças distribuíram igualmente um conjunto de peixes por dois cestos e verificaram quantos peixes ficaram em cada cesto e se sobrou algum peixe.

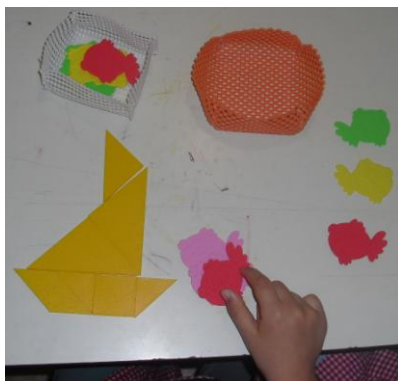


Figura 9 – *Material estruturado Tangram articulado com material não estruturado*

Inferências

Todo o ambiente destas aulas foi envolto numa atmosfera de empatia, partilha comunicativa, atenção, interesse genuíno e humor. Segundo Perloiro, citada por Campos & Veríssimo (2010), o riso é a distância mais curta entre as pessoas. (p. 171) Quando as pessoas riem juntas, partilham momentos positivos, a emoção desperta dançando no jogo das palavras. Sylwester, mencionado por Wolfe (2007), afirma que “a emoção comanda a atenção e a atenção comanda a aprendizagem” (p. 84) O docente deve estar a par da base neurológica do efeito da emoção na aprendizagem e acrescentar à mesma um complemento emocional.

Com a estratégia pedagógica aplicada foi possível cultivar a alegria, o bem-estar e educar as crianças para o otimismo. Perloiro, mencionada por Campos & Veríssimo (2010), defende a importância de “desenvolver um discurso interno positivo” e modelar este discurso nos alunos. “É importante pois aquilo em que pensamos influencia de modo determinante a forma como nos sentimos.” (p. 172) É necessário ter em conta que o otimismo realista é uma característica positiva, protetora e que se

associa profundamente ao bem-estar físico e mental. Perloiro, citada por Campos & Veríssimo (2010), reforça esta concepção acentuando que “ser otimista apresenta benefícios quer ao nível da saúde física, quer ao nível da saúde mental e mais surpreendentemente pode influenciar a longevidade e a qualidade de vida.” (p. 159) Desenvolver o otimismo das crianças torna-as mais ativas e predispostas a caminhar, com passo determinado, em busca das suas aspirações e desejos, permite-lhes ser mais perseverantes e tentar diferentes modos de ação, a olhar para si e valorizar o que possuem, a ativar as suas energias com vista ao uso apropriado e frutífero das suas capacidades.

Terça-feira, 14 de Junho de 2011

Nesta manhã, as educadoras do Bibe Encarnado A e B reuniram-se no salão com as crianças e estabeleceram um diálogo animado e cúmplice com as mesmas, questionando-as sobre o seu fim-de-semana. Em seguida, realizaram um jogo de grande grupo, para tal sentaram as crianças no espaço amplo do salão e entregaram às mesmas uma corda que passava pelas mãos de todas as crianças, como se fosse um colar de grandes dimensões. Nessa corda encontrava-se um anel. Neste jogo, uma das crianças sentava-se no centro da roda e cobria os olhos com o bibe, as outras crianças recitavam uma lengalenga e, em simultâneo, o anel passava pela corda de mão em mão, quando a lengalenga terminava, a criança que possuía o anel escondia-o e as outras crianças procediam de igual forma, fingindo esconder também o objeto. Neste momento, a criança que se encontrava no centro da roda abria os olhos e tentava descobrir qual a criança que escondia o anel.

Posteriormente, realizei com as crianças uma proposta de atividade na área de Conhecimento do Mundo, que elaborei na sequência da aula respeitante ao tema da praia.

Inferências

Neste momento de convívio pleno, sobressaiu a relação saudável, harmoniosa e respeitosa existente entre educadoras. Esta relação trespassa para as crianças, estimulando o desenvolvimento das suas competências sociais. Perloiro, citada por Campos & Veríssimo (2010, p. 162), afirma que as crianças aprendem por modelagem. Estas “tendem a observar, copiar e reproduzir aquilo que vêem os adultos fazer, principalmente, os adultos que lhe são mais significativos.” (p. 162)

Esta iniciativa desencadeada pelas docentes, permitiu às crianças participar e desfrutar de atividades conjuntas, oferecendo-lhes a oportunidade para construírem

interações sociais positivas. Segundo Portugal & Laevers (2010), com a realização deste tipo de atividades, as crianças vão compreendendo “melhor as situações sociais e aprendem a lidar com os conflitos de uma forma mais positiva, pois aprendem a colocar-se na perspetiva do outro e a considerar o seu vivido na tomada de decisões.” (p. 124) Depreende-se, portanto, a importância de se explorar de modo consistente e agradável a área da sociabilidade, que é fundamental ao desenvolvimento interpessoal das crianças.

Sexta-feira, 17 de Junho de 2011

Esta manhã foi dedicada à realização das Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional de algumas colegas do mestrado em Educação Pré-Escolar. Primeiramente, assisti à prova da colega Sofia Pires que decorreu no Bibe Encarnado A e, em seguida, presenciei a prova da colega Mafalda Famalicão que sucedeu no Bibe Azul A.

A colega Sofia Pires optou por lecionar o tema dos animais da quinta. Iniciou a prova com a aula do domínio da Matemática, em que efetuou com as crianças um itinerário, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. Seguiu-se a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual expôs diversas adivinhas às crianças para que as mesmas reconhecessem os animais da quinta. Seguidamente, cantou com as crianças a canção infantil *O tio Miguel tinha uma quinta*, na qual solicitou a participação das mesmas para a dinamizar com gestos. Na aula da área de Conhecimento do Mundo, completou, com o auxílio das crianças, a quinta do tio Miguel, colocando cada animal no devido espaço da quinta. Apresentou dois animais vivos, um pato e um coelho, através dos quais explorou as diferenças existentes entre a classe das aves e dos mamíferos. Por fim, realizou o jogo no domínio da Expressão Motora. Para tal, dividiu a turma em dois grupos, um dos grupos representou os patos e o outro representou os coelhos. Cada grupo montou um puzzle do respetivo animal. O primeiro grupo que terminou a tarefa ganhou o jogo.

Por sua vez, a colega Mafalda Famalicão optou por lecionar o tema da plasticina. Iniciou a prova com a aula do domínio da Matemática, na qual trabalhou a adição com as Calculadoras Papy. Seguiu-se a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que apresentou o poema intitulado *As cores*. Após efetuar a sua leitura, pediu às crianças para lerem algumas frases do poema. Em seguida, solicitou-lhes que escrevessem a palavra sol com plasticina, moldando cada uma das suas letras. Realizou o jogo no domínio da Expressão Motora, dividindo a turma em grupos. Cada grupo montou um puzzle com a imagem de um dos materiais

necessários para se produzir, de forma tradicional, plasticina. Na aula do Conhecimento do Mundo, realizou a atividade prática de elaboração da plasticina.

Inferências

Ao presenciar esta provas, lecionadas pelas colegas da educação pré-escolar, levou a que refletisse sobre o papel da comunicação na sala de aula.

A comunicação abarca a essência da educação, pois é através da mesma que se processam as interações verbais e não verbais que juntas expressam toda a complexidade da informação que se transmite, abrindo as portas à aprendizagem. Segundo Cazden, citado por Carvalho (2002), “a escola acrescenta à linguagem a importância de ser sobretudo através dela que o ensino se instala, que os alunos aprendem e demonstram o que aprenderam.” (p. 174) Assim sendo, é imprescindível que o aluno (recetor) adquira as competências necessárias para decodificar as mensagens do docente (emissor), que por sua vez, deve empregar uma linguagem adequada aos discentes implicados na ação de ensino-aprendizagem. Nesta ordem de ideias, Estanqueiro (2010) salienta que a “linguagem de um professor competente é rigorosa, tecnicamente adequada à matéria, clara e acessível aos alunos. (p. 36) No intercâmbio constante professor/aluno, o diálogo assume-se como uma estratégia motivadora que reveste os conteúdos de maior significado. Assim sendo, uma interação comunicativa fluente, dinâmica e aberta reforça a motivação e promove a aprendizagem.

Segunda-feira, 20 de Junho de 2011

Por se tratar do dia dedicado às Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional das colegas do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças do Bibe Encarnado A e B, as Educadoras e as respetivas estagiárias, realizaram uma visita de estudo ao Jardim-Zoológico.

Durante a manhã passeámos pelo seu espaço, visitando os diferentes animais. As crianças circularam sempre em comboio, ocupando a educadora a posição da frente do comboio, de forma a guiá-lo e nós, estagiárias, ocupámos a última posição do comboio e a posição lateral, assegurando que nenhuma criança abandonava o comboio. Após o almoço, que decorreu no parque de merendas, fomos assistir ao espetáculo dos leões-marinhos e dos golfinhos.

Inferências

Com a realização desta visita foi proporcionado às crianças um dia de contornos diferentes, num espaço não rotineiro, com acentuada função educativa.

Estas, só por si gostam de animais e a oportunidade de observá-los ao vivo confluíu numa excitação positiva. De acordo com Almeida (1998), a visita de estudo é utilizada “para qualquer deslocação efetuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos.” (p. 51)

As crianças aderiram a este dia de forma entusiasta e intensa, sorvendo cada um dos seus momentos com alegria e satisfação. Mouro, citado Almeida (1998), refere “que a perspetiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total.” (p. 55) As visitas de estudo, constituem assim momentos agradáveis, que possibilitam a vivência de experiências significativas, noutros contextos, fato que poderá aumentar a carga emocional envolvida e, deste modo, transformá-las em lembranças mais duradouras.

Terça-feira, 21 de Junho de 2011

Neste dia desloquei-me a São João da Madeira por motivos de força maior relacionados com a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, pelo que não me foi possível comparecer ao estágio.

Sexta-feira, 24 de Junho de 2011

Este foi um dia de estágio diferente pois não se encontravam presentes as educadoras das turmas do Bibe Encarnado. Estas turmas ficaram na sala do Bibe Amarelo B com a educadora Paula. Nós, estagiárias, perguntámos à educadora se poderíamos realizar atividades com as turmas do Bibe Encarnado, pelo que a mesma assentiu.

Encaminhámos as crianças para a sala do Bibe Amarelo A, sentámo-las no tapete e dramatizámos, com dedoches, o conto popular *O Capuchinho Vermelho*. Após a dramatização, efetuámos uma roda com as crianças e realizámos um jogo no domínio da Expressão Motora, que envolveu movimentos corporais. Após este momento de relaxamento, sentámos as crianças nas mesas e realizámos um atividade no domínio da Matemática, com recurso a material manipulável. Nesta atividade, as crianças realizaram combinações com peças de vestuário.

Inferências

Estas atividades foram organizadas e conduzidas de forma coerente, fluindo harmoniosamente. Os estímulos à curiosidade das crianças e ao seu desejo de aprender foram uma constante pelo que as mesmas estiveram motivadas, interessadas e mentalmente ativas ao longo das tarefas propostas. Como descreve

Portugal & Laevers (2010), “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes” e com potencial desenvolvimental, “atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.” (pp. 41-42)

Constata-se a existência de uma diversidade de estratégias e de práticas de ensino ao alcance do docente no contexto de sala de aula, envolvendo o grupo-turma, que podem fomentar o desejo de aprender mais, uma comunicação interpessoal aberta e dinâmica, a aprendizagem cooperativa e a coesão do grupo.

Segunda-feira, 27 de Junho de 2011

Este dia foi dedicado à realização das Provas Práticas de Avaliação da Capacidade Profissional das restantes alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual me encontrei incluída. Lecionei a prova no Bibe Encarnado A tendo optado pelo tema geral dos lápis de cor. As inferências e respetivas fundamentações teóricas respeitantes a esta prova encontram-se no capítulo 2 relativo à Planificação, pelo que não irei debruçar-me sobre as mesmas nesta secção.

Contudo, foi-me possível assistir à prova da minha colega de estágio Sofia Santos, que decorreu no Bibe Azul A, cujo tema central assentou no Braquiossauros. Iniciou a aula dispondo as crianças sentadas nas almofadas, no espaço de atividades de grande grupo, e efetuou a leitura da história *Os dinossauros*, que se encontrava em versos. Pediu aos alunos que voltassem aos seus lugares e realizassem um texto lacunar, relacionado com a história.

Seguiu-se a aula na área de Conhecimento do Mundo, na qual dialogou com as crianças sobre a especificidade do braquiossauro, abordando as suas características físicas, habitat, alimentação e reprodução. Acompanhou o diálogo com uma imagem que expôs no quadro. Apresentou excertos de um filme, no qual se visualizou algumas das características atrás exploradas. Inferiu com a visualização de um filme, uma das teorias que explicam a extinção dos dinossauros.

Após esta aula, passou para a realização do jogo no domínio da Expressão Motora. Dividiu as crianças em quatro grupos, que representaram exploradores. A cada equipa de exploradores foi atribuída a tarefa de procurar ovos de dinossauro. Cada elemento da equipa recolheu um ovo e colocou-o num recipiente. No fim, a equipa que recolheu mais ovos ganhou o jogo.

Por fim, lecionou a aula no domínio da matemática, recorrendo ao materiais estruturados 3.º e 4.º Dons de Froebel. Realizou com as crianças uma nova construção, que consistia num dinossauro. Esta construção foi elaborada sobre uma base. Em seguida, realizou uma situação problemática de forma a trabalhar a divisão com recurso a material não estruturado.

Inferências

Após este dia, apraz-me explicar sobre o valor de educar e a sua indispensabilidade. Atualmente, o ensino centra-se na aprendizagem, encarada como atividade dos alunos, considerados como sujeitos capazes de construírem saberes, bem como de tomarem decisões nesse sentido e de encontrarem os caminhos para as realizar. A criança é resgatada como ser ativo e competente, entendida como sujeito pedagógico participativo, que no contexto de grande grupo, desenvolve as suas capacidades e efetua aquisições, mediante um amplo espectro de experiências sensoriais. Nesta linha de pensamento, implica considerar o conhecimento em ação, ou seja, o caráter prático do conhecimento, como expressão viva das interações estabelecidas entre o sujeito e meio envolvente.

Contudo a pedagogia não pode descurar da “imprescindibilidade de se ensinar para que se possa aprender”. (Damião, 2010, p. 91) Na verdade, segundo Damião (2010) a concretização e consolidação das aprendizagens, “não dispensam a substância, a intencionalidade e a estruturação do ensino.” (p. 87) Pelo que a pedagogia deve articular-se entre estes dois polos relacionando-os entre si, uma vez que a tarefa de ensinar é crucial a um nível mais restrito, referente às aprendizagens de cada indivíduo, proporcionando-lhe a aquisição de conhecimentos e o aprimoramento de capacidades por meio da ação e a um nível mais amplo, que implica o legado da herança cultural da humanidade.

Terça-feira, 28 de Junho de 2011

Neste último dia de estágio, eu e a minha colega realizámos uma atividade conjunta, que consistiu na leitura da fábula *O Leão e o Rato*. Após a leitura, explorámos a sua mensagem com as crianças.

Seguidamente, conduzimos as crianças para a sala, onde se sentaram nos seus lugares, para a execução de uma proposta de atividade que elaborei, na sequência da aula referente ao tema da praia. Esta atividade respeitou ao domínio da Expressão Plástica, na qual as crianças representaram a praia colando papel de lustro azul, a representar o mar, areia da praia, conchas e búzios.

Inferências

Ao realizarem esta atividade, as crianças satisfizeram as suas necessidades de expressão e criação, pois o “indivíduo revela-se em tudo o que faz. A expressão revela o seu ser.” (Rodrigues, 2002, p. 210) Através da mesma, as crianças desenvolveram capacidades como a imaginação, a sensibilidade, o sentido estético e a destreza manual. Para além, dos seus benefícios ao nível da exteriorização de “sentimentos,

ideias e emoções.” (Rodrigues, 2002, p. 14) A expressão é para a criança uma necessidade vital, com implicações profundas no seu equilíbrio psicoemocional.

Na perspectiva de Rodrigues (2002, p. 210), “a criança gosta de pintar, desenhar, modelar, construir, experimentando os mais diversos materiais.” Sobre diversos suportes, apreende a expressividade direta do traço, a percepção da linha que cria formas, o sentido estrutural do desenho e o magnetismo das cores. Na educação de infância, as artes plásticas devem assentar fundamentalmente em atividades de experimentação e descoberta, que aliadas a técnicas, representam os alicerces sobre os quais os significados e competências se vão erigir.

Capítulo 2 – Planificação

Descrição do capítulo

Este capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: fundamentação teórica relativa à planificação de Modelo T, apresentação de planos de aula baseados no modelo T de unidade de aprendizagem e respetivas inferências e fundamentação teórica. Em anexo encontram-se as propostas de atividade, bem como fotografias das aulas e do material correspondente.

O presente capítulo encontra-se dividido em duas secções. Na 1.^a secção apresentam-se três planos de aula, um referente à área de Conhecimento do Mundo, outro referente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, um relativo ao domínio da matemática. Na 2.^a secção serão expostos os planos de aula referentes à prova prática de avaliação da capacidade profissional.

2.1 – Fundamentação teórica

A planificação consiste na preparação prévia e concretização de um plano de ação, que visa atingir determinados fins. Para Zabalza (2000) “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. (p. 47) Yinger, citado por Zabalza (1994), distingue três operações básicas ao nível do ensino, sendo estas a planificação, a ação e a reflexão. (p. 45) Na perspetiva deste autor, a planificação representa a base na qual se fundamenta a ação do docente, sendo a primeira etapa no desenvolvimento da sua atividade prática. Este defende que a planificação assenta no “desenvolvimento das estruturas para conseguir a ação dirigida a metas.” (p. 45) O docente planeia antecipadamente a sua ação, em função das suas intenções pedagógicas. Escudero, citado por Zabalza (2000), afirma que a planificação implica:

“prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.” (p. 48)

Ao planificar, o professor está a refletir sobre a sua prática, recorrendo aos seus conhecimentos para definir um plano de atuação, no qual concretiza o seu pensamento através da ação. Yinger, citado por Zabalza (1994), afirma que “o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo.” (p. 46)

Zeichner (1993) defende o conceito de professor como prático reflexivo, sendo a reflexão um processo que ocorre antes da ação, quando o professor reflete sobre a

sua planificação, depois da ação e, em certa medida, durante a ação. (p. 20) Dewey, referido por Zeichner (1993), definiu ação reflexiva como um ato que “implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” (p. 18) O professor, ao planificar o seu ensino está a analisar criticamente as suas teorias práticas, promovendo um ensino reflexivo. Deste modo, é possível ao professor ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Zeichner (1993) esclarece que o termo ensino reflexivo consiste no meio dos professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sobre a ação e na ação. (p. 22)

Na perspetiva de Zabalza (2000), no processo de planificação didática está presente o pensamento do professor, a forma como “processa a informação para planificar”, assim como as condutas, sendo estas “os passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação.” (p. 48) A dupla componente da ação é destacada por Zabalza (1994), no qual o pensamento e atuação “funcionam intrinsecamente coligados” como “constituintes necessários da ação completa.” (p. 45)

A planificação pode ser realizada pela escola enquanto conjunto ou pelo professor, sendo esta direcionada para a sua turma. Zabalza (2000) afirma que, no primeiro caso, “o conteúdo refere-se a metas gerais, prioridades e princípios de procedimento.” (p. 53) Cada estabelecimento escolar é o responsável pela gestão e tomada de decisão a partir das quais o que constitui um Programa Geral, com linhas comuns por referência a uma sociedade será interpretado e adequado ao contexto de cada escola, construindo-se uma planificação macrocurricular, que corresponde ao Projeto Curricular de Escola.

Roldão (2009) menciona que um projeto curricular construído por uma escola “é sempre um currículo contextualizado”, referindo-se a um conjunto de aprendizagens encaradas como essenciais num determinado contexto e tempo e à estruturação coerente e sequência adotadas para o colocar em prática. (p. 32) A Circular n.º 17/2007 descreve Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola como um “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola (...)”

Por sua vez, o docente irá reconstruir e apropriar esse mesmo currículo, acomodando-o à situação concreta da sua turma. Neste sentido, o docente torna-se, como defende Vasconcelos, citada por Vasconcelos (2008, p. 81), um efetivo gestor do currículo, que toma posse do documento existente, reedificando-o, conferindo-lhe intencionalidades próprias, de forma a estar adequado às crianças que serve e aos contextos em que se insere, dando origem a uma planificação microcurricular que

consiste no Projeto Curricular de Grupo/Turma. Este documento é descrito pela Circular n.º 17/2007 como “o documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.”

Segundo o documento (DEB, 1997a), citado por Vasconcelos (2008), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consistem num “conjunto de princípios” que visam auxiliar o educador nas decisões sobre a sua atuação prática, de forma a orientar o processo educativo a desenvolver com as crianças. (pp. 74-75) Nesta perspetiva, Vasconcelos (2008, p. 74) defende que o processo educativo deverá ser dirigido por uma “pedagogia organizada e estruturada”, o que envolve uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o seu processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.” (DEB, 1997a, referido por Vasconcelos, 2008, p. 74)

O currículo apresenta diferentes aceções e conceitos, sendo referido por Pacheco (1999) como um “conceito polissémico e ambíguo”. (p. 13) Contudo, tendo em conta a opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990), este pode ser definido como “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover.” (p. 51) O currículo é encarado enquanto plano que evidencia metas a atingir e objetivos de aprendizagem, que se irá concretizar no ensino, mediante meios e estratégias, que vão de encontro aos objetivos definidos. (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 59)

Na opinião de Pérez (s.d.), o currículo consiste numa “seleção cultural cujos elementos fundamentais são capacidades-destrezas e valores-atitudes, conteúdos e métodos-procedimentos.” (p. 7) Parte-se do currículo oficial e efetuam-se adaptações curriculares específicas, como o desenho curricular da instituição e, mais concretamente, o desenho curricular de aula. (pp. 7-8) Este mesmo autor defende que o desenho curricular envolve a seleção dos elementos fundamentais do currículo, que são expostos numa planificação adequada, para se desenvolverem nas aulas. (p. 7)

O desenho curricular como modelo de planificação utilizado nos Jardins-Escola João de Deus designa-se de Modelo T ou Modelo duplo T e é da autoria de Pérez. Contudo, utiliza-se este modelo de planificação adaptado à legislação nacional. Segundo Pérez & López (2001), este modelo trata de integrar os elementos básicos do currículo, conteúdos e procedimentos – métodos, como meios para conseguir atingir os objetivos, que são as capacidades e os valores. (p. 72) Corresponde a uma

planificação de aula sintética e global, que converte a cultura escolar através do desenho curricular de aula, apresentando-se numa única página. (Pérez & López, 1999, pp. 100-104)

Neste modelo, “o que ensinar (conteúdos)” e o “como ensinar (procedimentos)” se subordinam “ao para quê ensinar (capacidades e valores)”, ou seja, “o que ensinar” subordina-se “ao que aprender”. Pelo que se conclui que a aprendizagem é privilegiada em detrimento do ensino, pois o que se pretende é desenvolver um modelo de “aprender a aprender”. Este modelo envolve ensinar a pensar e a querer, por meio de atividades como estratégias de aprendizagem, orientadas para o desenvolvimento de destrezas e atitudes que, por sua vez, desenvolvem capacidades e valores, por meio de conteúdos e métodos - procedimentos. (Pérez & López, 2001, pp. 72-73)

De acordo com esta perspetiva, a riqueza do modelo T reside na preocupação de transmitir diariamente valores, através de atitudes. Este modelo envolve o desenvolvimento de competências enquanto “saberes em uso” (Perrenoud, citado por Roldão, 2003, p. 20), não se focando apenas na transmissão de conteúdos. Roldão (2003) salienta que os conteúdos são fundamentais enquanto ferramentas indispensáveis para “nos tornarmos mas competentes”. Isto significa “sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos para aplicar, analisar, interpretar, pensar e agir”, nos distintos âmbitos do saber (p. 16), promovendo o que Pérez & López (1999) designam de “educação integral, ou seja, o desenvolvimento harmónico da personalidade. (pp. 100-101)

Pérez & López (2001) designam este modelo de Modelo T, porque tem forma de T ou modelo duplo T, porque apresenta um T referente aos meios, que são os conteúdos e os procedimentos – métodos, e outro T que apresenta no centro das quatro linhas a palavra competências, que corresponde às capacidades – destrezas e aos valores – atitudes. (p. 73) É necessário salientar, que no modelo T original, Pérez emprega o termo objetivos. Contudo, no modelo T utilizado nos Jardins-Escola João de Deus emprega-se o termo competências, porque o currículo português visa o desenvolvimento de competências nos alunos, logo a planificação tem de respeitar a legislação nacional.

Relativamente aos meios, descreve-se conteúdos como formas de saber e existem dois tipos essenciais de conteúdos: conteúdos conceptuais que envolvem o saber de conceitos e os conteúdos fatuais que implicam o saber de feitos. Os procedimentos - métodos consistem em formas de fazer, mais propriamente, são formas de ensinar a pensar. (Pérez, s.d., p. 7)

Ao nível das competências, define-se capacidades como sendo habilidades gerais, que usa ou pode usar um aprendiz para aprender. O seu componente fundamental é cognitivo. Por sua vez, as destrezas correspondem a habilidades específicas, que usa ou pode usar um aprendiz para aprender, sendo o seu componente fundamental cognitivo. Um conjunto de destrezas constitui uma capacidade. Os valores estruturam-se e desenvolvem-se a partir de atitudes. A componente fundamental dos valores é afetiva. As atitudes correspondem a uma predisposição estável face a uma dada situação ou contexto. Um conjunto de atitudes forma um valor. (Pérez, s.d., p. 7)

De acordo com Pérez & López (2001), a leitura do modelo T efetua-se de cima para baixo e da esquerda para a direita, de acordo com o seguinte preceito: os conteúdos e os métodos enquanto atividades orientadas para o desenvolvimento de capacidades - destrezas e de valores - atitudes.

Pérez (s.d.) afirma que o Desenho Curricular de Aula é constituído por planificações largas e por planificações curtas. A planificação larga corresponde a um Modelo T de assinatura ou anual, que desenvolve o currículo na aula ao longo de um ano escolar. Este plano será desenvolvido de uma maneira mais detalhada entre três e seis planificações curtas, ou seja, Modelos T de unidade de aprendizagem. (p. 38)

O modelo T de assinatura ou anual centra-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem e trata de identificar os conceitos prévios e as destrezas básicas que o aluno possui antes de iniciar um ano escolar. Indica o que os alunos “têm de saber” (conceitos prévios) e o que “têm de saber fazer” (destrezas básicas) para progredir na aprendizagem de uma área ou disciplina. Este modelo envolve todas as áreas e apresenta todo o programa com tópicos de temas. Corresponde a um plano mais amplo, que se estrutura numa imagem mental, atuando como estrutura prévia que será modificada com novas aprendizagens. (pp. 38-40)

Contudo, esta estrutura prévia tem de ser verificada no princípio do ano escolar, de forma a ser ajustada à realidade concreta dos alunos. Na perspetiva construtivista, cuja ideia central consiste na aprendizagem significativa, o aluno só aprende quando encontra sentido no que aprende, logo tem de se partir dos seus conceitos prévios e das suas experiências, que serão confrontados com os novos conhecimentos. (Pérez & López, 1999, p. 98)

No Modelo T de área ou disciplina integra-se, para um ano escolar, três capacidades e quatro destrezas por capacidade, que se tencionam desenvolver, assim como três valores e quatro atitudes por valor. No que concerne aos conteúdos e procedimentos, indica-se três ou seis blocos de conteúdos (unidades de aprendizagem) e entre nove e doze procedimentos. (Pérez, s.d., p. 40)

Num âmbito mais específico, os planos T de unidade de aprendizagem ou blocos de conteúdos encontram-se inseridos no modelo T de área ou disciplina, desenvolvendo um tema ou conjunto de temas de um modo mais pormenorizado e concreto. Apresenta-se o título do Modelo T de unidade de aprendizagem assim como o tempo de duração. Coloca-se na planificação duas capacidades e três destrezas por capacidade e dois valores e três atitudes por valor. Deste modo, identificamos as competências que pretendemos desenvolver na unidade de aprendizagem. Esta planificação contém os conteúdos a desenvolver e os seus capítulos bem como os procedimentos, que variam entre seis e oito. (Pérez, s.d., p. 40)

É necessário ressaltar que os planos baseados no Modelo T de unidade de aprendizagem que serão apresentados e sustentados cientificamente na 1.^a e 2.^a secções, se referem a unidades pequenas, tanto ao nível dos conteúdos e procedimentos a explorar, como ao nível das capacidades e atitudes a desenvolver.

O Modelo T apoia-se em três teorias científicas. Na teoria de processamento da informação, que facilita o processamento e a organização mental dos elementos fundamentais do currículo, ou seja, das capacidades - destrezas, valores - atitudes, conteúdos conceptuais e procedimentos e métodos. A aplicação desta teoria implica um modelo de professor reflexivo, enquanto “prático que pensa” (Zabalza, 1994, p. 43), que interpreta os sinais que apreende do contexto de sala de aula, processa-os, toma decisões e atua, aplicando a sua sabedoria e estratégias. (Gimeno, citado por Zabalza, 1994, p. 44) Deste modo, o professor conduz os alunos a observar, a analisar diversas situações de aprendizagem e a formular conclusões, atuando como “mediador da aprendizagem” (Pérez & López, 2001, p. 72), no qual adota estratégias maioritariamente indutivas, que se focam no desenvolvimento de processos cognitivos (capacidades) e afetivos (valores). (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 465)

Na teoria do interacionismo social, que trata de identificar a cultura social e institucional para a converter em cultura escolar (currículo) e promover o desenvolvimento de capacidades e valores, que são os objetivos básicos da educação integral. (Pérez & López, 2001, p. 72)

Por fim, este modelo apoia-se, também, na teoria Gestalt, que proporciona uma perceção global dos elementos básicos da educação integral, que são as capacidades, valores, conteúdos conceptuais e procedimentos-métodos apresentados numa tabela de guião, ocupando apenas uma página. (Pérez & López, 2001, p. 72)

2.2 – Planificações em quadro

2.2.1 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo

Quadro 2 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 10 de Maio de 2011 Duração: 20 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
---	--

Área de Conhecimento do Mundo

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Prevenção Rodoviária<ul style="list-style-type: none">- Regras de segurança- Segurança do corpo		<ul style="list-style-type: none">Iniciar a aula mostrando uma imagem que representa uma via pública.<ul style="list-style-type: none">- Explorar a imagem, questionando as crianças sobre a existência de regras de trânsito.Dialogar sobre os perigos e cuidados a ter enquanto peão e passageiro de automóvel.Acompanhar o diálogo com imagens de oposição, para que as crianças identifiquem as condutas corretas e incorretas.Solicitar às crianças que preencham o placard, colocando as imagens que expressão condutas corretas no tecido verde e as que expressão condutas incorretas no tecido encarnado.	
Capacidades/Destrezas		Competências	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Observar<ul style="list-style-type: none">⇒ Analisar⇒ IdentificarRaciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">⇒ Compreender⇒ Relacionar		<ul style="list-style-type: none">Respeito<ul style="list-style-type: none">⇒ Escutar⇒ ConviverResponsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Estar atento⇒ Desenvolvimento individual	
Material: Imagens elucidativas ao tema, placard para se fixarem as imagens.			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

O plano de aula anteriormente apresentado, bem como os planos de aula seguintes, baseiam-se no Modelo T de unidade de aprendizagem. Esta planificação contempla a área de Conhecimento do Mundo e, tal como as próximas planificações, insere-se no âmbito de uma aula programada para uma manhã, supervisionada pela educadora cooperante. Esta aula programada para uma manhã ocorreu no dia 10 de maio de 2011 e o seu tema geral consistiu na Prevenção Rodoviária.

Inferências

Nesta aula, abordei a temática da Prevenção Rodoviária, na qual trabalhei as regras de segurança. A mesma ocorreu no salão, no espaço onde se realizam as atividades de grande grupo. As crianças sentaram-se no chão, dispostas em U de forma a visualizarem adequadamente os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Esta disposição foi possível, uma vez que a turma não estava completa.

Iniciei a aula expondo uma imagem que representava uma via pública. Explorei a imagem a partir de questões, tendo estimulado a capacidade de observação e interpretação das crianças. Vasconcelos (2005) realça a importância das questões “na promoção do pensamento.” (p. 81) Diversos autores como Eshach, citados por Martins et al. (2009), salientam o gosto genuíno das crianças pela observação e interpretação dos fenómenos que observam no seu quotidiano. Estes autores defendem a necessidade de se desenvolver a capacidade de observação das crianças e a vivência de situações que respondam e alimentem a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo. (pp. 12-13)

Segundo Vasconcelos (2005), “as crianças aprendem melhor quando as atividades são efetuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas experiências.” (p. 78) Tendo por base a opinião desta autora, apelei aos conhecimentos e experiências das crianças. Neste sentido, baseei a minha atuação prática no conceito de professor enquanto “mediador do conhecimento” (Pérez & López, 1999, p. 98), levando as crianças a pensar e a tomar consciência da existência de regras de trânsito que regulam a circulação de peões e condutores. Esta estratégia vai de encontro ao significado que Roldão (2009) atribui ao conceito de ensinar, sendo este entendido como “ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém.” (p. 67)

Fazer aprender implica “a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” (Roldão, 2009, p. 47) Deste modo, dialoguei com as crianças sobre os perigos e cuidados a ter enquanto peão e enquanto passageiro de automóvel. Acompanhei o diálogo com imagens de oposição,

tendo orientado o raciocínio das crianças, levando-as a analisar as imagens, a estabelecer analogias com as suas experiências e conhecimentos prévios e a classificá-las como imagens que evidenciam comportamentos corretos, e imagens que evidenciam comportamentos errados. Para Pereira (2002), “a atividade científica assenta no uso de atividades de comunicação.” (p. 54) Vasconcelos (2005) afirma que as “crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias (...), para as tornarem explícitas e disponíveis de forma a serem alteradas e desenvolvidas.” (p. 79) Nesta linha de reflexão, Martins et al. (2009) destacam a importância de se tomar as ideias das crianças como ponto de partida para novas aprendizagens, desafiando-as a tomarem consciência das suas próprias ideias, confrontando-as com outras, num processo respeitante à sua “(des)construção”. (p. 12)

Para que as crianças agrupassem as imagens de oposição, segundo a sua classificação, utilizei um placard constituído por dois tecidos de cores diferentes. A cada cor atribuí um significado, tendo as crianças colocado no tecido verde as imagens que correspondiam aos comportamentos corretos e, no tecido encarnado, as imagens que correspondiam aos comportamentos incorretos. Na construção do placard, fui chamando cada criança para classificar um par de imagens referentes a situações opostas e, em seguida, colocar cada uma dessas imagens na respetiva cor. As crianças, ao executarem esta tarefa, foram expressando as suas ideias, interagindo comigo, enquanto orientador, e com o grupo. Em anexo apresento uma fotografia deste placard (anexo 2).

A construção deste placard constituiu um valioso suporte à vertente teórica da aula, uma vez que o pensamento destas crianças ainda necessita do apoio dos objetos manipuláveis e das experiências concretas. Astolfi et al., citados por Pereira (2002), reforçam a ideia de que a iniciação à ciência deve partir “de bases concretas e práticas, repousando sobre experiências diretas das crianças com (...) os materiais.” (p. 36) Indo de encontro à opinião de Pereira (2002), o docente deve proporcionar às crianças atividades de classificação, implicando estas o agrupamento de situações mediante um critério ou esquema. (p. 47) Este autor defende que as atividades de classificação constituem “requisitos prévios para que as crianças sejam, mais tarde, capazes de identificar e de pensar relações entre (...) situações.” (p. 48)

Ao adotar estas estratégias pretendi consciencializar as crianças para a importância de uma inserção segura no trânsito rodoviário, visando a interiorização de aprendizagens e a formação de competências no âmbito cívico e moral. Fumagalli, citado por Martins et al. (2009), afirma que o docente deve ensinar ciências desde os

primeiros anos, pois o conhecimento científico é um valor social que se vai refletir na qualidade da interação da criança com o meio. (p. 14)

No decorrer da aula, pude constatar que as crianças estiveram sempre envolvidas e interessadas na sua dinâmica, especialmente na construção do placard, cujas imagens estavam bastante apelativas e expressavam claramente cada uma das situações. A gestão do tempo foi bem conseguida, pelo que consegui aplicar todas as minhas estratégias no tempo previsto.

2.2.2 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 3 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bíbe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 10 de Maio de 2011 Duração: 20 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
---	--

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Comunicação escrita<ul style="list-style-type: none">- Ilustração- Grafismos		<ul style="list-style-type: none">• Iniciar a aula com a entrega de uma proposta de atividade para a realização de um ditado gráfico.• Ler a história “Um dia para brincar”, de forma faseada, para que as crianças realizem a sua ilustração.• Partir da história, para explorar pequenas quantidades e algumas noções espaciais, promovendo a interdisciplinaridade com a matemática.• Solicitar às crianças que concluam a ilustração da história, completando os grafismos e pintando a seu gosto.	
Capacidades/Destrezas	Competências	Valores/Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">• Expressão oral/Expressão escrita<ul style="list-style-type: none">⇒ Vocabulário⇒ Motricidade fina• Orientação espacial<ul style="list-style-type: none">⇒ Situar⇒ Interpretar		<ul style="list-style-type: none">• Participação<ul style="list-style-type: none">⇒ Escutar⇒ Colaborar• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Estar atento⇒ Realizar bem as tarefas	
Material: Proposta de atividade e material referente à mesma.			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula anteriormente exposto contempla a área de Expressão e Comunicação, estando inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta aula ocorreu no dia 10 de maio de 2011 e vem no seguimento da aula de Conhecimento do Mundo. Após a aula de Conhecimento do Mundo, efetuei uma pausa de 10 minutos para que as crianças pudessem descomprimir. Cordeiro (2010) salienta que se “o momento anterior foi acadêmico, impõe-se agora um de brincadeira.” (p. 372) Nesse espaço de tempo efetuei uma roda com as crianças em que lhes ensinei uma canção sobre a Prevenção Rodoviária e, em seguida, realizámos alguns movimentos de relaxe.

Inferências

Esta aula baseou-se no tema da aula de Conhecimento do Mundo, ou seja, a Prevenção Rodoviária e realizou-se numa sala de aula do bibe castanho. As crianças ocuparam os estiradores na disposição própria de uma sala de aula referente ao 1.º ciclo. Esta disposição permitiu concentrar a atenção das crianças, uma vez que se encontravam todas sentadas de frente para mim.

Distribui uma proposta de atividade para a realização de um ditado gráfico e, juntamente com esta proposta, entreguei um envelope contendo a imagem de uma boneca, a representar uma criança, e duas faixas brancas, a representar uma passadeira. Para além destes materiais, entreguei também um lápis de grafite e cola de baton.

Iniciei a atividade com a apresentação de um livro intitulado “Um dia para brincar”, cujo texto é da minha autoria. Efetuei uma contextualização de forma a envolver e motivar as crianças, na qual referi que seriam as mesmas a realizar a ilustração daquela história. Segundo Balancho e Coelho (1996), “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”. (p. 17)

Procedi à leitura da história “Um dia para brincar”, de forma faseada, para que as crianças realizassem a sua ilustração, consoante as instruções que iam sendo facultadas. Sim-Sim (2007) afirma que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” Neste caso, a compreensão do texto foi efetuada a partir da audição, envolvendo uma “compreensão do oral”. (p. 7) O importante nesta compreensão é a “apreensão do significado da mensagem” (p. 7), o que se pretende é que as crianças reconheçam “as palavras automaticamente e sem esforço, (...) acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto.” (p. 9)

Ao orientar esta atividade, verifiquei que as crianças possuem os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os níveis de compreensão do texto eram diferentes,

assim como a agilidade na execução das instruções. Pude constatar que algumas crianças compreendiam e concretizavam com facilidade o que era solicitado e outras manifestavam algumas dificuldades. De modo a colmatar estas dificuldades, auxiliei individualmente estas crianças, adotando uma estratégia diferenciada, no sentido de “ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência.” (Pacheco, 1999, p. 91)

O desenvolvimento desta atividade permitiu estabelecer conexões com o domínio da matemática e das expressões plástica e motora. De acordo com Mendes e Delgado (2008), o educador “deve organizar tarefas que permitam articular as diferentes áreas curriculares. (p. 75)

A estimulação à matemática foi introduzida a partir da representação de pequenas quantidades, assim como a partir da exploração de certas noções espaciais como as noções de “antes” e “à frente”. Spodek & Saracho (1998) destacam a importância de incluir a matemática em diversas atividades, pois permite às crianças apreenderem as relações matemáticas presentes no mundo que as rodeia. (p. 319)

Ao nível da expressão plástica, o ditado gráfico contemplou algumas técnicas, sendo estas o desenho, a colagem e a pintura. Reis (2003) refere que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora.” (p. 183) Tendo por base o fato das crianças serem “ativas do ponto de vista motor”, os educadores deverão promover a continuação do “aprender fazendo”, desenvolvendo a competência motora das crianças. (Vasconcelos, 2005, p. 88) Neste sentido, inclui a execução de grafismos como estratégia para promover a firmeza dos gestos, a coordenação óculo-manual e a familiarização com o código escrito.

O ditado gráfico permitiu que, a partir de um conjunto de desenhos, se narrasse uma história. Deste modo, é possível articular a comunicação escrita com a expressão plástica encarando o desenho como uma forma de escrita. Reis (2003) reforça esta ideia, afirmando que o desenho também é uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem frequentemente associados, completando-se reciprocamente. (p. 189)

Considero que esta atividade foi bem conseguida, as crianças estiveram sempre ativas, desempenhando as diferentes tarefas com entusiasmo e empenho. A comunicação foi uma constante ao longo da aula e o “*feedback*” (Vieira, 2000, p. 18) proveniente dos alunos, a partir da interpretação da mensagem transmitida e da sua concretização, revelaram a clareza do discurso empregue.

2.2.3 – Planificação do domínio da Matemática

Quadro 4 – Planificação do domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 10 de Maio de 2011 Duração: 30 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
---	--

Domínio da Matemática

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Número<ul style="list-style-type: none">- Cálculos mentais no concreto- Noção de ordinal4.º Dom de Froebel<ul style="list-style-type: none">- Ponte- Banco		<ul style="list-style-type: none">Contar uma história relacionada com o tema abordado na aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.Partir da história, para a realização de cada construção sobre uma base que a contextualiza e situa.<ul style="list-style-type: none">- Efetuar a construção da ponte.Realizar cálculos mentais no concreto, com recurso a material manipulável.<ul style="list-style-type: none">- Construir o banco.Prosseguir com a história, trabalhando os primeiros números ordinais, através da ordenação do material manipulável.	
Capacidades/Destrezas		Competências	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Raciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">⇒ Compreender⇒ RelacionarOrientação espacial<ul style="list-style-type: none">⇒ Situar⇒ Ordenar		<ul style="list-style-type: none">Participação<ul style="list-style-type: none">⇒ Estar atento⇒ EscutarResponsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Esforçar-se⇒ Realizar bem as tarefas	
Material: 4.º Dom de Froebel, bases para a elaboração das construções, representação de carros e de crianças.			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula anteriormente exposto contempla a área de Expressão e Comunicação estando inserido no domínio da Matemática. Esta aula ocorreu no dia 10 de maio de 2011.

Inferências

O tema desta aula baseou-se no prolongamento da história “Um dia para brincar”, contada na aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ocorreu no salão, na área de mesas. Planifiquei esta aula recorrendo ao modelo da história para trabalhar os conteúdos pretendidos, num sentido mais profundo de coerência e integração. (Egan, 1994, p. 86) Com esta estratégia pretendi “reduzir a abstração da matemática, relacionando as tarefas de cálculo com a experiência da criança.” A intenção assentou na necessidade de “tornar o cálculo significativo para as crianças através da relação com problemas reais e atividades desenvolvidas no meio.” (p. 86)

Prossigui com a história, para a realização de duas construções com o material estruturado 4.º Dom de Froebel, sobre uma base própria. Em anexo exponho a base que elaborei (anexo 3). Esta base consistiu numa representação de um percurso enquadrado na história, que as crianças acompanharam, e sobre a qual efetuaram as construções, mediante as indicações espaciais facultadas. A educação infantil deve favorecer o desenvolvimento da percepção espacial da criança. Segundo Lorenzato (2006), estas noções devem ser introduzidas através de diferentes situações, materiais manipuláveis, histórias. (p. 25) A “diversidade de modo no tratamento de cada noção é que facilitará a percepção do significado de cada uma delas.” (Lorenzato, 2006, p. 25) Com a utilização desta base, foi possível atribuir uma sequência coerente aos acontecimentos e apelar ao interesse e empenho das crianças.

As crianças começaram por realizar a construção da ponte sobre a representação do rio. Spodek & Saracho (1998) acentuam que “os Dons de Froebel são materiais educativos para a manipulação.” (p. 45) As construções com o 4.º Dom promovem o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação óculo-manual, do equilíbrio e do raciocínio lógico-matemático, que pode ser explorado por meio de situações que envolvam o cálculo mental. (Caldeira, 2009, pp. 260-267)

Parti desta construção para a realização de cálculos mentais, que envolveram as noções básicas de soma e subtração. Estes problemas matemáticos básicos foram expostos às crianças por meio de questões, de forma a estimular o seu raciocínio e a sua capacidade de verbalização. Moreira & Oliveira (2003) salientam que as oportunidades de dialogar concedidas às crianças “no decorrer de uma atividade, ou em resposta a uma solicitação comunicativa, como (...) responder a uma pergunta ou

justificar um raciocínio,” exercitam as suas competências comunicativas e ajudam a organizar e clarificar o seu próprio pensamento. (p. 59)

Estes cálculos foram desenvolvidos no concreto, com recurso a material manipulável. Cada criança recebeu um conjunto de carros, de diferentes cores, de forma a serem mais apelativos. Este material foi associado à construção da ponte, uma vez que os problemas envolviam a passagem de carros pela mesma. Segundo Spodek & Saracho (1998), o pensamento das crianças pequenas requer a execução de experiências com objetos concretos antes da passagem para representações de teor mais abstrato. (p. 306) Tendo como base uma orientação piagetiana, deve-se privilegiar as experiências práticas que implicam a manipulação de materiais concretos de forma paralela às operações mentais e à resolução de problemas matemáticos. (Spodek & Saracho, 1998 p. 305)

Prosseguindo com a história, as crianças executaram a construção do banco. Com o intuito de trabalhar a noção de ordinalidade, solicitei às crianças que ordenassem, de acordo com as indicações facultadas, o material manipulável. Esta atividade possibilitou trabalhar os primeiros números ordinais. Para esta tarefa entreguei a cada criança três bonecas de cores diferentes, que representavam as personagens da história. Este material manipulável foi aliado à construção do 4.º Dom, uma vez que as crianças colocaram as bonecas no banco de jardim. De acordo com Moreira & Oliveira (2003), a ordenação consiste numa das bases fundamentais do modelo amplamente usado para consolidar “o conceito de número e o pensamento aritmético das crianças.” (p. 41) Em anexo exponho duas fotografias relativas aos materiais utilizados na aula (anexo 3).

Ao refletir sobre esta aula, considero que a mesma foi um pouco extensa, pelo que o tempo foi excedido. Para contornar esta situação, deveria ter sido mais flexível e ter encurtado um pouco a aula. Ao nível do conteúdo, penso que estava organizado de forma adequada e obedecia a um fio condutor lógico e coerente. Os materiais que serviram de apoio aos conteúdos teóricos estavam adequados à faixa etária e ao propósito a que se destinavam, associando de um modo produtivo o foro teórico da temática à experiência dos sentidos.

Como pretendia consolidar os conceitos relativos ao tema da Prevenção Rodoviária a partir de uma atividade que abarcasse uma forte componente lúdica e didática, elaborei um circuito prático de prevenção rodoviária. Neste circuito, as crianças circularam como peões e condutores, obedecendo aos sinais e às regras de trânsito. Em anexo exponho a ficha de jogo referente a este circuito (anexo 4), bem como algumas fotografias.

2.2.4 Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional

Contextualização

Nesta secção serão apresentados os planos de aula relativos à prova prática de avaliação da capacidade profissional, assim como as respetivas inferências e fundamentação teórica.

A referida prova ocorreu no dia 27 de Junho de 2011, no bibe encarnado A e contemplou a área de Conhecimento do Mundo, o domínio da Matemática, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Expressão Motora.

Esta prova iniciou-se às 11 horas e terminou às 12 horas e 15 minutos, realizando-se numa sala de aula do bibe castanho, referente ao 1.º ano de escolaridade. As crianças ocuparam os estiradores, que foram dispostos em forma de U. Segundo Curry (2009), esta disposição possui como objetivo “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula” e “reduzir conversas paralelas.” (p. 123)

O tema geral abordado consistiu nos Lápis de Cor. A partir deste tema, desenvolveu-se a aula de Conhecimento do Mundo, que se focou no processo de fabrico do lápis de cor; a aula do domínio da Matemática, na qual se trabalhou Combinações com recurso a material manipulável; a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que envolveu a leitura de um texto “Cores” e o reconhecimento de vogais e, por fim, realizou-se o jogo denominado “Completa a caixa dos lápis de cor”. Em anexo (anexo 5) exponho a planificação da prova prática de avaliação da capacidade profissional, na qual se pode observar a sequência pela qual as aulas foram aplicadas, assim como as horas a que cada uma ocorreu e o seu tema ou atividade.

2.2.4.1 Planificação da área de Conhecimento do Mundo

Quadro 5 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 27 de Junho de 2011 Duração: 20 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
--	--

Área de Conhecimento do Mundo

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Lápis de cor<ul style="list-style-type: none">- Processo de fabrico do lápis de cor		<ul style="list-style-type: none">Iniciar a aula com uma adivinha, para que as crianças descubram o tema a abordar.Questionar as crianças sobre a função do lápis de cor.Apresentar um filme, no qual se visualiza o processo de produção do lápis de cor.<ul style="list-style-type: none">- Proceder a algumas explicações durante a visualização do filme.Falar sobre o processo de fabrico do lápis de cor, utilizando materiais referentes a cada fase de produção deste material.Oferecer a cada criança uma caixa com lápis de cor.	
Capacidades/Destrezas	Competências	Valores/Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">Observar<ul style="list-style-type: none">⇒ Analisar⇒ IdentificarRaciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">⇒ Compreender⇒ Relacionar		<ul style="list-style-type: none">Convivência<ul style="list-style-type: none">⇒ PartilharParticipação<ul style="list-style-type: none">⇒ Escutar⇒ Dialogar	
Material: Filme e materiais referentes ao processo de produção do lápis de cor, imagens alusivas ao tema e caixas com lápis de cor.			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula anteriormente exposto contempla a área de Conhecimento do Mundo. Esta aula ocorreu no período das 11 horas às 11 horas e 20 minutos.

Inferências

Na referida aula abordei o tema dos Lápis de Cor, tendo-me centrado no seu processo de fabrico. Iniciei a aula, apresentando uma adivinha às crianças como estratégia para as levar a descobrir o tema da aula. Deste modo, apresentei o “conhecimento sob a forma de surpresa” (Rodari, 2006, p. 66), para as motivar e envolver. Rodari (2006) defende que as adivinhas proporcionam às crianças “o prazer de experimentar (...), a emoção da procura e da surpresa.” A partir “destes desafios fortalece-se (...) a capacidade de crescer” da criança, “o seu prazer de existir e de conhecer.” (p. 66)

Em seguida, coloquei questões às crianças sobre a função do lápis de cor, com o intuito de as estimular a verbalizar as suas concepções. Trata-se, por conseguinte, de uma intenção pedagógica denominada por Carvalho (2002) de “solicitar reações”, que “consiste essencialmente em facilitar a aprendizagem dos alunos atuando com base em motivações ou situações/conhecimentos já por eles dominados.” (p. 193)

Parti desta situação pedagógica, para levar as crianças a pensar sobre o modo como se processa o fabrico do lápis de cor, explorando as suas ideias prévias. Martins et al. (2009) refere a importância “do educador estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem.” (p. 19) A partir da compreensão das ideias prévias dos alunos, é possível ao professor adequar a sua intervenção e adaptar os seus recursos e estratégias. (Martins et al., 2009, p. 19)

Em seguida, expus um filme, no qual se visualizou o processo de produção do lápis de cor, como estratégia para proporcionar às crianças uma experiência assente em bases concretas, melhorando a qualidade das suas aprendizagens. Kenski (2008) afirma que a “maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo”, (p. 44) pois “a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas” em relação ao que está a ser ensinado. (p. 44) Para além desta vantagem, os vídeos e os programas educativos na televisão e no computador podem gerar nos alunos um novo entusiasmo e motivação para a aprendizagem uma vez que “transformam a realidade da aula tradicional” e “dinamizam o espaço de ensino aprendizagem”. (Kenski, 2008, p.46)

No decorrer do filme, procedi a algumas explicações de forma a acentuar e clarificar cada uma das fases do processo de fabrico do lápis de cor. Nesta situação pedagógica, a intenção “é fazer os alunos progredir nos conteúdos” por meio de “atos

de informar e expor". (Carvalho, 2002, pp. 190-193) Assim, foi possível às crianças visualizarem o processo e, em simultâneo, acederem à respetiva informação verbal. Este binómio imagem-som possibilitou às crianças o envolvimento mais real com este processo e uma compreensão mais profunda de cada uma das suas fases.

Como forma de consolidação deste processo e dando lugar a um ensino que encara os alunos como construtores dos seus conhecimentos, apelei à sua participação ativa por meio do diálogo e de questões sobre o processo de fabrico do lápis de cor e da aplicação de estratégias de formas de pensar. Nesta linha de visão, Cachapuz, Praia & Jorge (2002) defendem uma perspetiva construtiva da aprendizagem, pois são os alunos que "construem e (re)constróem os seus conhecimentos, que transformam a informação em conhecimento e que de forma progressiva (...) irão adquirir e desenvolver instrumentos para pensar melhor." (p. 153) Ao se verem confrontados com a necessidade de pensar e verbalizar as suas ideias, os alunos passam a "percecionar os conteúdos enquanto meios necessários ao exercício do pensar." (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 172)

Como recurso de apoio a estas estratégias de formas de pensar e com o intuito de apelar à curiosidade e interesse das crianças, utilizei materiais próprios referentes a cada fase de fabrico do lápis de cor. Estes materiais passaram por todas as crianças para lhes proporcionar a oportunidade de os manipular, explorando as suas características e funcionalidades. Pereira (2002) salienta a importância das crianças verem e tocarem, por si mesmas, manipulando os objetos. (p. 84) Contudo, efetuei a mediação desta manipulação, para que as crianças pudessem pensar e refletir nos "significados" que atribuíram ao que observaram e experimentaram e que pudessem interpretar e discutir as situações estudadas. (Pereira, 2002, p. 84)

Cachapuz, Praia & Jorge (2002) realçam que a "Educação em Ciências" deve assentar na finalidade de garantir que as aprendizagens dos conteúdos ou processos científicos "se tornarão úteis e utilizáveis no dia-a-dia." Centradas "numa perspetiva de ação, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, num contexto de sociedades tecnologicamente desenvolvidas que se querem abertas e democráticas." (pp. 172-173)

Para finalizar a aula de Conhecimento do Mundo, planeei oferecer uma caixa com lápis de cor a cada criança, mas para não suscitar agitação e correr o risco de perder o foco de atenção das crianças, optei por entregar a caixa com lápis de cor no fim da prova. As crianças evidenciaram bastante entusiasmo e alegria ao receberem a sua caixa com lápis de cor.

2.2.4.2 Planificação do domínio da Matemática

Quadro 6 – Planificação do domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 27 de Junho de 2011 Duração: 20 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
--	--

Domínio da Matemática

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Combinações		<ul style="list-style-type: none">• Explorar o material alternativo apresentado.• Solicitar às crianças que combinem, de diferentes formas, as cores dos bicos com as cores dos lápis.• Questionar as crianças sobre as combinações que efetuaram, representando-as no quadro.• Expor todas as combinações possíveis.• Elaborar com as crianças uma tabela de dupla entrada, que abranja as diferentes combinações, de forma a ajudar a representar e organizar o seu raciocínio.	
Capacidades/Destrezas	Competências	Valores/Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">• Raciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">⇒ Compreender⇒ Relacionar• Orientação Espacial<ul style="list-style-type: none">⇒ Situar⇒ Interpretar		<ul style="list-style-type: none">• Cooperação<ul style="list-style-type: none">⇒ Estar recetivo⇒ Colaborar• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Realizar bem as tarefas	
Material: Material alternativo (lápis e bicos coloridos).			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula acima apresentado contempla a área de Expressão e Comunicação estando inserido no domínio da Matemática. Esta aula ocorreu no período das 11 horas e 20 minutos às 11 horas e 40 minutos.

Inferências

Esta aula surgiu no seguimento da aula de Conhecimento do Mundo, e o conteúdo a abordar consistiu nas Combinações. Para trabalhar este conteúdo com as crianças, recorri a material manipulável. Para tal, construí o material, elaborando lápis e bicos móveis em madeira coloridos. Em anexo apresento fotografias deste material (anexo 5). A cada criança entreguei seis bases de lápis, sendo três amarelas e três azuis; entreguei, também, seis bicos coloridos, sendo dois bicos encarnados, dois bicos rosa e dois bicos verdes.

Resolvi trabalhar o conceito matemático de probabilidade a partir de um suporte material, de forma a representar esta noção matemática por meio de uma situação concreta e adaptada ao nível de compreensão destas crianças. Em função desta intenção pedagógica elaborei material manipulável, uma vez que este constitui um instrumento de aprendizagem que permite consolidar bases matemáticas. Tendo em linha de conta a perspetiva construtivista, Barros & Palhares (1997) defendem que “as crianças, para construírem as suas próprias estruturas mentais, necessitam de materiais.” (p. 117) A exploração do material manipulável “é pois uma atividade necessária e indispensável para a aquisição de competências matemáticas.” (Caldeira, 2009, p. 33)

Iniciei a aula com a exploração do material manipulável, questionando as crianças sobre a sua cor e a sua quantidade. Araújo (1996) afirma que a “criança constrói o seu conhecimento lógico-matemático por meio de suas ações sobre o meio e manifestações de seu pensamento.” (p. 20) Deste modo, cabe ao educador “promover situações para que isso ocorra.” (Araújo, 1996, p. 20)

Em seguida, pedi às crianças que combinassem, de diferentes formas, as cores dos bicos com as cores dos lápis. De acordo com Moreira & Oliveira (2003), efetuar “combinações descobrindo as diferentes possibilidades para que ocorra um evento” consiste numa das “situações que estão relacionadas com a emergência do pensamento (...) probabilístico e cujo desenvolvimento amplia o conhecimento matemático e o aplica para uma visão do mundo mais consistente, informada e crítica.” (p. 163)

Contudo, de forma a organizar o seu pensamento, solicitei às crianças que comesçassem por colocar os bicos nos três lápis amarelos, elaborando diferentes combinações. Ao observar as combinações efetuadas pelas crianças, pude constatar

que algumas crianças repetiram a mesma combinação, colocando dois lápis amarelos combinados com bicos da mesma cor. De forma a levar as crianças a pensar e a tomar consciência de que as duas combinações estavam repetidas e, por esse fato, correspondiam apenas a uma possibilidade, mediei o seu raciocínio por meio de questões adequadas. Aranão (1996) realça que “o professor deve ser mediador da construção do conhecimento da criança e deve levá-la a pensar e a procurar as soluções para os problemas apresentados.” (p. 12)

Após colocarem os bicos nos lápis amarelos, pedi às crianças que colocassem os bicos nos lápis azuis. Posteriormente, questionei-as sobre as combinações que efetuaram, representando-as no quadro. Para tal, recorri ao mesmo material, mas de maiores dimensões. A partir das indicações das crianças, expus todas as possibilidades de combinar as cores dos bicos com as cores dos lápis, refletindo com as mesmas sobre estas combinações. Moreira & Oliveira (2003) realçam a importância da comunicação na aprendizagem da matemática, uma vez que é através da mesma “que os alunos constroem o significado e partilham o seu saber e experiência matemática. (p. 58) Estes autores acrescentam que “o ato comunicativo ao revelar as formas de pensar e as motivações das crianças torna-se um potente auxiliar de ensino”, uma vez que auxilia “o educador a selecionar estratégias e atividades cada vez mais adequadas às individualidades das crianças.” (p. 58)

Preparei, também, uma tabela de dupla entrada para assinalar, com o auxílio das crianças, todas as hipóteses de combinar as cores dos bicos com as cores dos lápis. Com a realização desta tabela, pretendia “recolher, organizar e representar os dados”, de modo a estruturar o raciocínio das crianças. (Moreira & Oliveira, 2003, p. 164) No entanto, devido à gestão do tempo e ao fato de todas as combinações terem sido representadas pelas crianças, referenciadas e consolidadas por meio da experiência e do diálogo, não efetuei esta tabela.

Considero que este material incorporou conceitos matemáticos apelando aos diferentes sentidos, possibilitou proporcionar uma experiência lúdica, prazerosa e criativa. As crianças estiveram envolvidas na dinâmica da aula, realizaram as tarefas pedidas com interesse e empenho, responderam às solicitações e participaram ativamente nas ações, nos diálogos e na reflexão sobre as ações.

2.2.4.3 Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 7 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 27 de Junho 2011 Duração: 20 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
---	--

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Estimulação à leitura<ul style="list-style-type: none">- Leitura de um texto de divulgação e estudo		<ul style="list-style-type: none">• Ler o texto de divulgação e estudo: “Cores” de Luísa Ducla Soares (adaptado), apresentado num livro recreativo de grande formato.• Explorar a mensagem do texto através do diálogo e do apelo às vivências das crianças.• Trabalhar, aplicando diferentes estratégias, o reconhecimento de cada vogal.• Solicitar a participação ativa das crianças através da exposição de cartões com as vogais.	
Capacidades/Destrezas	Competências	Valores/Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">• Expressão oral<ul style="list-style-type: none">⇒ Vocabulário• Participar<ul style="list-style-type: none">⇒ Reconhecer⇒ Identificar		<ul style="list-style-type: none">• Participação<ul style="list-style-type: none">⇒ Escutar⇒ Colaborar• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Estar atento⇒ Empenhar-se	
Material: Livro intitulado “Cores”, cartões com as vogais impressas.			

Observação: Esta planificação é flexível pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula acima apresentado contempla a área de Expressão e Comunicação estando incluído no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta aula ocorreu no período das 11 horas e 40 minutos às 12 horas.

Inferências

Esta aula ocorreu logo após a aula do domínio da matemática. Iniciei a referida aula com a leitura de um texto de divulgação e estudo denominado “Cores”, de Luísa Ducla Soares. Este texto foi enquadrado num livro de grande formato e adequado às necessidades educativas das crianças e a sua ilustração foi adaptada ao tema geral da aula, ou seja, os Lápis de Cor. Como tal, procedi à sua ilustração recorrendo essencialmente a lápis de cor e às suas aparas. Para Viana & Teixeira (2002), “o desenvolvimento da leitura tem um papel primordial na atividade do desenvolvimento psicológico como objetivo educativo.” (p. 17) Os mesmos autores afirmam que a “leitura não é uma justaposição de mecanismos, mas uma atividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança.” (p. 17)

Concentrei a atenção das crianças na capa do livro, questionando-as sobre o material utilizado para elaborar as letras que compoñham o título, pelo que as crianças responderam que as letras do título tinham sido elaboradas com lápis de cor. Li o título do livro, referindo que aquela sequência de letras formava a palavra “Cores”. Segundo Sim-Sim (2009), o “desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito.” (p. 7) Deste modo, “quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança (...), surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler.” (p. 7)

De forma a envolver as crianças, procedi à leitura do texto acompanhando-o com inflexões de voz e linguagem gestual. Aguera (2008) considera de extrema relevância o ato de ler histórias. Esta autora defende que o educador deve acompanhar a narração com “gestos”, “encenações” e “entoações.” (p. 35)

Com o intuito de tornar o texto lido mais significativo, explorei a sua mensagem por meio do diálogo e do apelo às vivências das crianças. Neste sentido, Martins & Niza (1998) salientam que as crianças “quando ouvem ler histórias, (...) estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado.” (p. 88)

Em seguida, efetuei um jogo com as crianças que assentou no reconhecimento das cinco vogais. Para tal, em cada uma das cinco páginas do livro que abordavam uma cor, o nome dessa cor estava escrito com a cor correspondente, para que as crianças associassem o som à palavra escrita. Cada uma dessas palavras escritas, que correspondia a cores, serviu para trabalhar uma vogal, de acordo com a

sequência de vogais (a, e, i, o, u). Para a execução deste jogo, foi entregue a cada criança cinco cartões, cada um com uma das cinco vogais impressa a computador.

A partir deste jogo, trabalhei o reconhecimento de cada vogal por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Deste modo, apliquei “estratégias fônicas, que enfatizam a correspondência som/grafema” e estratégias que implicam a “correspondência grafema/som”. (Sim-Sim, 2009, pp. 12-26)

As crianças participaram ativamente no jogo, através da exposição de cada um dos cartões consoante a vogal solicitada. Contudo, a exibição dos cartões foi efetuada de acordo com determinadas instruções, que concederam ao jogo uma componente dinâmica e desafiadora. Estas instruções implicaram o desenvolvimento do conceito de género. Segundo Cordeiro (2009), aos 3-4 anos inicia-se a “categorização do mundo”, em que as crianças reconhecem “dois tipos anatómicos diferentes”, tendo esta identificação começado com o “estudo do seu próprio corpo e com a comparação com os outros.” (pp. 178-179) Neste sentido, torna-se relevante auxiliar a criança a “enquadra-se.” (Cordeiro, 2009, pp. 178-179) Estas instruções envolveram, também, exercícios de expressão corporal e de lateralidade.

Considero que esta aula permitiu motivar as crianças para a leitura e para a consequente descoberta do código escrito. A partir de estratégias pedagógicas, de cariz lúdico e apelativo, foi possível captar a atenção das crianças e mantê-las interessadas e empenhadas na resolução das tarefas. Ao educador cabe a função de incutir na criança “o gosto de ler e a vontade de aprender a ler”, a partir de estratégias que propiciem o contato frequente com a “linguagem escrita, estimulando o convívio num ambiente de leitura” e a promoção de um “diálogo desafiante sobre o que ouviu ler”. (Sim-Sim, 2009, pp. 23-26) A aplicação destas atividades, na fase que “antecede o ensino formal da decifração”, provoca “o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral (...), e o desenvolvimento da consciência fonológica”. (Sim-Sim, 2009, pp. 23) Estes fatores são fundamentais no sucesso da aprendizagem da leitura e na consequente construção de leitores.

2.2.4.4 Planificação do domínio da Expressão Motora

Quadro 8 – Planificação do domínio da Expressão Motora

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

Plano de Aula

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Data: 27 de Junho 2011 Duração: 15 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE N.º: 6
---	--

Domínio da Expressão Motora

Conteúdos		Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Jogo “Completa a caixa dos lápis de cor”		<ul style="list-style-type: none">Iniciar a aula explicando os objetivos do jogo e dividindo a turma em três equipas.Posicionar cada equipa atrás da linha de partida do jogo.Assinalar o início do jogo. O primeiro elemento de cada equipa retira um lápis do porta lápis e transporta-o para a caixa, onde terá de o colocar no compartimento correto, tendo em conta o seu tamanho. Assim que este elemento retira o lápis, o outro elemento que está atrás pode avançar.Apurar a equipa vencedora tendo em conta os seguintes preceitos: colocar de forma apropriada os lápis na caixa; concluir a tarefa primeiro.	
Capacidades/Destrezas	Competências	Valores/Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">Expressão motora<ul style="list-style-type: none">⇒ Coordenação dinâmica geralVelocidade de reação<ul style="list-style-type: none">⇒ Identificar⇒ Distinguir		<ul style="list-style-type: none">Convivência<ul style="list-style-type: none">⇒ Participar⇒ Promover o trabalho em equipaResponsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Empenhar-se	
Material: Porta lápis, caixa com dois compartimentos e lápis de diferentes tamanhos.			

Observação: Esta planificação é flexível, pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem
Documento redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico

O plano de aula acima apresentado contempla a área de Expressão e Comunicação estando inserido no domínio da Expressão Motora. Esta aula consistiu num jogo e ocorreu no período das 12 horas às 12 horas e 15 minutos.

Inferências

Este jogo ocorreu após a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo a última atividade a realizar. Moreira & Oliveira (2005) descrevem o jogo como sendo “um fenómeno essencial ao ser humano e um meio de aprendizagem da vida e das relações sociais.” (p. 65) Contudo, os jogos apresentam diferentes classificações consoante o seu “foco de análise”. Neste caso, o foco de análise é “educacional” pois envolve o estudo da “contribuição do jogo (...) para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.” (Moreira & Oliveira, 2005, p. 63)

A designação atribuída a este jogo foi a seguinte: “Completa a caixa dos lápis de cor.” Iniciei o jogo explicando os seus objetivos bem como as suas regras e, em seguida, dividi a turma em três equipas. Segundo Moreira & Oliveira (2005), o educador nos “jogos dirigidos deve ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo (...).” (p. 86)

Cada uma das equipas representou uma cor (encarnado, verde e azul) e foi conferida a cada equipa a missão de retirar os lápis, apenas da cor que representava, do porta-lápis e transportá-los para a caixa, colocando-os no compartimento correto, tendo em conta o seu tamanho. Para executar esta missão, cada equipa posicionou-se, em fila, atrás da linha de partida e, após assinalar o início do jogo, o primeiro elemento de cada equipa retirou um lápis do porta-lápis e dirigiu-se para a caixa, só nesse momento, o parceiro que se encontrava atrás, pôde avançar. A cada elemento das equipas coube a função de retirar um lápis do porta lápis, classificá-lo e, em seguida, colocá-lo no interior da caixa, no compartimento correto.

Com o intuito de introduzir algum grau de dificuldade ao jogo, inseri no porta-lápis de cada equipa, lápis de outras cores. Para além desta estratégia, a caixa onde seriam agrupados os lápis da cor da respetiva equipa encontrava-se dividida em dois compartimentos, um destinado aos lápis grandes e outro aos lápis pequenos. Deste modo, cada criança ao retirar o lápis do porta-lápis tinha de o classificar, enquanto grande ou pequeno, e agrupá-lo na caixa consoante a sua classificação.

De modo a introduzir o fator competitivo no jogo e apurar o grau de desenvolvimento das crianças em relação aos parâmetros estabelecidos, apurou-se a equipa vencedora. Para tal, no fim do jogo, procedeu-se à contagem dos pontos adquiridos por cada equipa. Por cada lápis da respetiva cor, colocado no compartimento correto, as equipas receberam dois pontos. Caso colocassem lápis de

outras cores na caixa ou lápis da respetiva cor, mas no compartimento errado, perdiam um ponto. É necessário ter em conta que o fator competitivo deve estar presente nos jogos educativos. Como afirmam Kamii & De Vries, citados por Barros & Palhares (1997), “ (...) a competição nos jogos é parte de um desenvolvimento maior, que vai do egocentrismo a uma habilidade cada vez maior em descentrar e coordenar pontos de vista.” (p. 121)

Neto (1997) acentua que os resultados de investigações no âmbito da “importância de um envolvimento de jogos e atividade física associados a hábitos saudáveis de vida”, revelaram “efeitos positivos do jogo e atividade física no melhoramento da perceção de si próprio, eficácia pessoal, auto-estima, interação social e bem-estar psicológico.” (p. 19)

Entre os especialistas é consensual que o jogo possui “um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração como da interação social.” (Moreira & Oliveira, 2005, p. 63) Neste sentido, constata-se que os jogos desempenham um papel crucial nos processos de socialização e na promoção do pensamento, de atitudes, emoções e mesmo na exploração de materiais, sendo fulcrais para o ingresso das crianças no saber cultural do grupo e no seu modo de interpretar a realidade.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

Este capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: fundamentação teórica relativa à avaliação, apresentação de três dispositivos de avaliação, sendo um referente a uma proposta de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, outro referente a uma proposta de atividade no domínio da Matemática e, por fim, um referente a uma proposta de atividade na área de Conhecimento do Mundo.

Para cada dispositivo de avaliação foi efetuado uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a descrição da grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e, por fim, a análise do gráfico.

Após a análise do gráfico, será efetuada uma breve reflexão relativa às informações extraídas de cada avaliação, pois, de acordo com Roldão (2003), “a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências”. (p. 63) É necessário acentuar que “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação”, logo estes saberes “têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade, de forma a serem “postos em confronto ativo com situações e problemas”. (p. 24)

3.1 Fundamentação teórica

A avaliação consiste num conjunto estruturado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida”, e que incluem, deste modo, a averiguação do seu efeito. (Roldão, 2003, p. 41) A Circular n.º 4/DGIDC/2011 vai de encontro desta definição, descrevendo a avaliação como sendo “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (p. 1)

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) atribui ao educador a função de conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (anexo n.º 1, ponto 1, Capítulo I)

Neste âmbito, Ribeiro & Ribeiro (1990) afirmam que a função de ensinar remete para uma análise precisa das aprendizagens alcançadas face às aprendizagens planeadas, fato que se vai traduzir numa descrição que permite aos

professores tomar conhecimento dos objetivos conseguidos e dos objetivos onde surgiram dificuldades. (p. 337) Deste modo, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007, p. 27)

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) acentua que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (anexo n.º 1, alínea e, ponto 3, Capítulo II).

A modalidade de avaliação da Educação Pré-Escolar é unicamente a avaliação formativa (envolvendo a sua vertente diagnóstica). Esta avaliação assenta num processo contínuo, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, concebido para facultar ao aluno e ao docente um “*feedback* permanente sobre o seu desempenho, à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino.” (Bloom, mencionado por Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 343)

Neste sentido, a avaliação formativa encara a criança como “protagonista da sua aprendizagem”, que vai tomando consciência das aprendizagens bem sucedidas, das dificuldades que vai enfrentando e do modo como as irá superar (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p. 1), numa perspetiva de “aprender a aprender”. Esta dimensão implica a “previsão e a planificação de processos que tenham em conta as situações específicas de cada um dos alunos e que os envolva em estratégias de perceção sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem.” (Leite & Fernandes, 2003, p. 47)

Fernandes (2005) acentua que o uso frequente e regular de “práticas de avaliação formativa” promovem uma melhoria bastante significativa das aprendizagens das crianças, o que se traduz numa melhoria da “qualidade geral do sistema educativo.” (p. 16)

A avaliação, “enquanto elemento integrador e regulador da prática educativa”, possibilita uma recolha permanente de informação que ao ser “analisada e interpretada”, suporta e apoia a “tomada de decisões adequadas”, promovendo a “qualidade das aprendizagens”. (Circular n.º 4/DGIDC/ 2011, p. 1) Esta atuação prática do docente baseia-se no modelo de Joyce sobre o processamento da informação. Na perspetiva de Joyce, referido por Zabalza (1994), a atuação prática do docente construi-se a partir da interpretação que o mesmo efetua dos fluxos de sinais que recolhe, do processamento desta informação, resulta a tomada de decisões, que irá conduzir a sua ação prática. (p. 47)

A reflexão, por meio dos resultados que se vão observando, permite “estabelecer a progressão das aprendizagens com cada criança individualmente e em grupo (Circular n.º 4/DGIDC/2011, pp. 2-3), no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada. (Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar). Zeichner (1993) acentua que a reflexão “depois da ação” ocorre quando se analisam os resultados e se extraem conclusões. (p. 20) O ato de refletir visa a melhoria e o reajustamento das aprendizagens a promover.

Tendo em conta a opinião de Vasconcelos (2005), “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes.” O planeamento é significativo quando é delineado em função de uma “avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado” e a avaliação é relevante quando é delineada de acordo com o que é planeado. (p. 21) Logo, de forma a “planear um currículo que seja adequado, temos de descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de aprender a seguir” (Roberts, citado por Vasconcelos, 2005, p. 21) É, portanto, crucial “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que envolve o desenvolvimento de “processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes” (educador, criança, encarregados de educação, equipa e outros profissionais), tendo como finalidade a adequação e melhoria do processo educativo. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p. 3)

Portugal & Laevers (2010) salientam a importância da organização do ambiente educativo, pois “as competências das crianças mais pequenas são dependentes” das situações e contextos de aprendizagem que lhes são proporcionados. (p. 10)

A avaliação diagnóstica é desenvolvida pelo educador no início do ano letivo. Tem como objetivo conhecer os conceitos prévios e as destrezas básicas que cada criança e o grupo possuem, naquele dado momento, e que consistirão no ponto de partida para a “tomada de decisões da ação educativa”, com vista à elaboração do projeto curricular de grupo/turma. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p. 4)

Compete, assim, ao educador definir uma “metodologia de avaliação” que lhe possibilite articular os conteúdos do currículo com os “procedimentos e estratégias de avaliação” a aplicar, para obter informação sobre “o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas.” Para tal, cada educador recorre a técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados, sendo estes de natureza descritiva e narrativa. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p. 4-5)

Tendo em conta que uma das dimensões da classificação “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação” (Zabalza, 2000, p. 237), elaborei grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação.

Tendbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” (p. 259) Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259) Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação. (Tendbrink, 2002, p. 259)

Para a avaliação que desenvolvi, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert, que vai de 1 a 5 com os seguintes parâmetros:

- 1 — Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- 2 — Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- 3 — Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- 4 — Bom (de 7 a 8,9 valores)
- 5 — Muito Bom (de 9 a 10 valores)

3.2 Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1 Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no dia 10 de Maio de 2011, no bibe encarnado A, a 24 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma constituída por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 4 crianças.

A referida atividade consiste num ditado gráfico, que foi elaborado pelas crianças na aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Nesta aula, leu-se a história “Um dia para brincar”, de forma faseada, para que as crianças efetuassem a sua ilustração, consoante as indicações que iam sendo facultadas. A execução desta atividade possibilitou estabelecer conexões com a área de Conhecimento do Mundo e com o domínio da matemática. Em anexo exponho esta proposta de atividade (Anexo 6).

3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Interpretação e compreensão do texto: neste parâmetro pretende-se que as crianças apreendam o significado da mensagem transmitida e que a executem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Desenha dois passageiros no interior do carro;
- Não desenha dois passageiros.

Orientação espacial e regras de trânsito: neste parâmetro pretende-se que as crianças, baseando-se nas regras de trânsito interiorizadas, colem os elementos em conformidade com as noções espaciais indicadas.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Cola a Madalena e a passadeira de acordo com o texto;
- Cola a Madalena de acordo com o texto;
- Cola a passadeira de acordo com o texto;
- Não cola a Madalena e a passadeira de acordo com o texto.

Desenho do que é solicitado: neste parâmetro pretende-se que as crianças interpretem a informação, de modo a identificar o elemento que não está em concordância com o texto e o desenhem.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Desenha o sol corretamente;
- Não desenha o sol corretamente.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças executem adequadamente o grafismo dos elementos apresentados.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Realiza o grafismo das nuvens e da casa corretamente;
- Não realiza o grafismo das nuvens e da casa corretamente.

De seguida, transcreve-se o quadro 9 referente às cotações atribuídas à atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Interpretação e compreensão do texto	1.1 Desenha dois passageiros no interior do carro	3	3
	1.2 Não desenha dois passageiros	0	
2. Orientação espacial e regras de trânsito	2.1 Cola a Madalena e a passadeira de acordo com o texto	3	3
	2.2 Cola a Madalena de acordo com o texto	1,5	
	2.3 Cola a passadeira de acordo com o texto	1,5	
	2.4 Não cola a Madalena e a passadeira de acordo com o texto	0	
3. Desenho do que é solicitado	3.1 Desenha o sol corretamente	2	2
	3.2 Não desenha o sol corretamente	0	
4. Motricidade fina	4.1 Realiza o grafismo das nuvens e da casa corretamente	2	2
	4.2 Não realiza o grafismo das nuvens e da casa corretamente	0	
Total			10

3.2.3 Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 10 – *Grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	3	3	2	2	
N.º	Alunos					
1	A	3	3	2	0	8
2	B	3	0	2	2	7
3	C	3	3	2	2	10
4	D	3	3	2	2	10
5	E	3	3	2	2	10
6	F	3	3	2	2	10
7	G	0	3	0	2	5
8	H	3	1,5	2	2	8,5
9	I	3	3	2	2	10
10	J	3	3	2	2	10
11	K	3	3	2	0	8
12	L	3	1,5	2	2	8,5
13	M	3	3	2	2	10
14	N	3	3	2	0	8
15	O	3	3	2	2	10
16	P	3	3	2	2	10
17	Q	3	0	2	2	7
18	R	3	1,5	2	2	8,5
19	S	3	3	2	2	10
20	T	3	3	2	2	10
21	U	3	3	2	0	8
22	V	3	3	2	2	10
23	X	3	3	2	2	10
24	Z	3	1,5	2	0	6,5
Média aritmética						8,9

3.2.4 Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação quantitativa, posso aferir que todos os alunos, à exceção de um, desenharam dois passageiros no interior do carro. Dezoito alunos colaram a Madalena e a passadeira de acordo com o texto, quatro alunos colaram a Madalena ou a passadeira de acordo com o texto, e dois alunos não colaram a Madalena nem a passadeira de acordo com o texto. No parâmetro seguinte, é possível constatar que vinte e três alunos desenharam o sol corretamente e apenas um aluno não desenhou o sol corretamente. Relativamente ao último parâmetro, verifica-se que dezanove alunos realizaram o grafismo das nuvens e da casa corretamente e cinco alunos não realizaram o grafismo das nuvens nem da casa corretamente.

No que concerne às cotações finais, constata-se que treze alunos obtiveram a cotação máxima correspondente a dez pontos, três alunos obtiveram a cotação de oito pontos e cinco décimas, quatro alunos obtiveram a cotação de oito pontos, dois alunos auferiram a cotação de sete pontos, um aluno auferiu a cotação de seis pontos e cinco décimas e, por fim, um aluno obteve cinco pontos, sendo esta a cotação final mais baixa auferida nesta atividade.

3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico

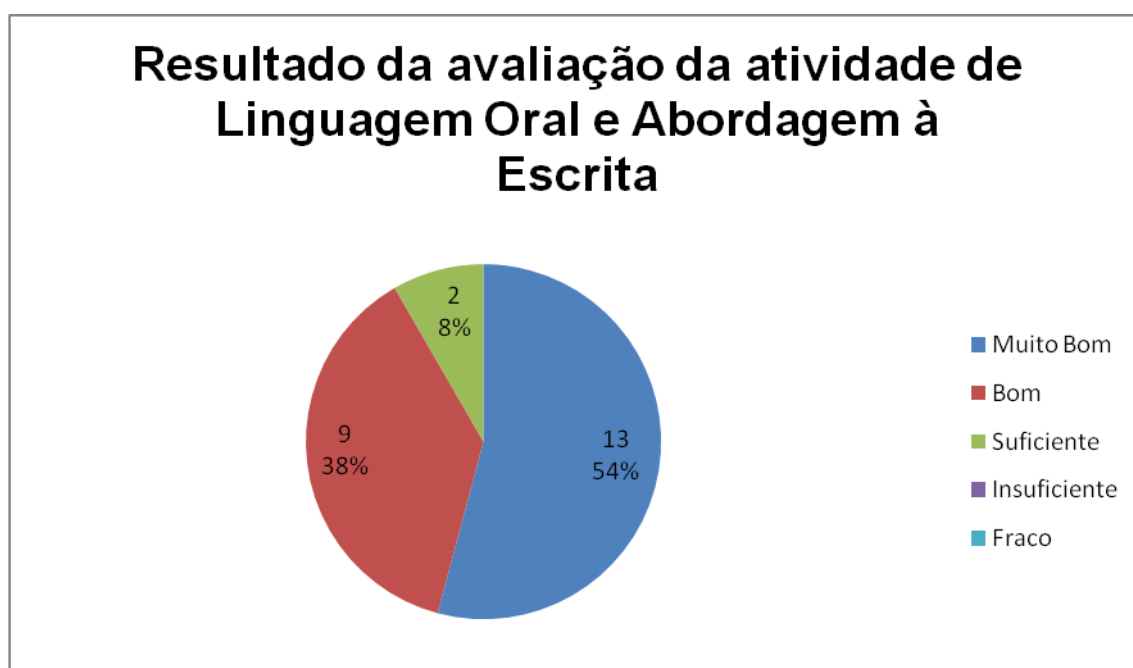


Figura 10 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 11 – *Escala de avaliação utilizada*

Fraco — de 0 a 2,9 valores
Insuficiente — de 3 a 4,9 valores
Suficiente — de 5 a 6,9 valores
Bom — de 7 a 8,9 valores
Muito Bom — de 9 a 10 valores

3.2.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima apresentado, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, nenhum aluno obteve Insuficiente, 8% dos alunos da turma, fração relativa a dois alunos, obtiveram Suficiente, 38% dos alunos da turma, fração respeitante a nove alunos, obtiveram Bom e os restantes 54%, ou seja, 13 alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Ao observar o gráfico, é evidente o predomínio do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, sendo superior o número de crianças com a classificação de Muito Bom, em detrimento do número de crianças que obtiveram Suficiente. Há ainda a acrescentar, o fato de não se ter aferido nenhum Insuficiente nem Fraco.

O objetivo desta avaliação assentou na averiguação explícita do nível de interpretação e compreensão do texto por parte das crianças, da compreensão e consequente aplicação de noções espaciais, da capacidade de representação de pequenas quantidades e do desenvolvimento da destreza manual. Esta avaliação também implicou a averiguação implícita da apreensão de determinadas regras de trânsito. Recorde-se que a aula do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual se realizou este ditado gráfico, ocorreu na sequência da aula de Conhecimento do Mundo, onde se abordou o tema da Prevenção Rodoviária.

Ao efetuar esta avaliação é possível concluir que, na sua grande maioria, as crianças demonstraram ter capacidade de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriram e que têm vindo a adquirir, para resolver a atividade prática proposta, tendo transformado esses conhecimentos em “saberes fazer e saberes pensar”, no plano da ação e da cognição. (Roldão, 2003, p. 52)

3.3 Avaliação da atividade do domínio da Matemática

3.3.1 Contextualização

A atividade do domínio da Matemática aplicou-se no dia 03 de Junho de 2011, no bibe encarnado A, a 21 crianças. Esta turma é composta por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 7 crianças. Esta proposta de atividade surgiu na sequência dos conteúdos abordados na aula do domínio da Matemática, lecionada no dia 10 de Maio de 2011.

Nesta aula, recorreu-se ao material estruturado 4.º Dom de Froebel. Partiu-se da construção da ponte para a realização de cálculos mentais, que envolveram as noções básicas de soma e subtração. Estes cálculos foram desenvolvidos no concreto, com recurso a material manipulável. As crianças efetuaram a construção do banco e, em seguida, ordenaram o material manipulável de acordo com as indicações facultadas. Esta atividade possibilitou trabalhar os primeiros números ordinais. Em anexo exponho esta proposta de atividade (anexo 7).

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Orientação espacial e identificação de números ordinais: neste parâmetro pretende-se que as crianças se orientem espacialmente, identificando cada carro a partir da sua posição na fila de carros.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta e identifica quatro carros;
- Pinta e identifica dois carros;
- Pinta e identifica um carro;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças realizem o grafismo de quatro algarismos relativos à posição de cada carro na fila.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Realiza o grafismo dos quatro algarismos;
- Realiza o grafismo de três algarismos;
- Realiza o grafismo de dois algarismos;
- Realiza o grafismo de um algarismo;
- Resposta incorreta.

Noção matemática de curto: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem o caminho mais curto, assinalando-o com a cor solicitada.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Escolhe o caminho mais curto e pinta-o de amarelo;
- Não escolhe o caminho mais curto.

Noção matemática de longo: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem o caminho mais longo, assinalando-o com a cor solicitada.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Escolhe o caminho mais longo e pinta-o de encarnado;
- Não escolhe o caminho mais longo.

Apresentação cuidada: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as imagens respeitando os seus contornos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta respeitando os contornos da imagem;
- Não pinta respeitando os contornos da imagem.

De seguida, transcreve-se o quadro 12 alusivo às cotações atribuídas à atividade do domínio da Matemática

Quadro 12 – *Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Matemática*

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Orientação espacial e identificação de números ordinais	1.1 Pinta e identifica quatro carros	3	3
	1.2 Pinta e identifica três carros	2,25	
	1.3 Pinta e identifica dois carros	1,5	
	1.4 Pinta e identifica um carro	0,75	
	1.5 Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	2.1 Realiza o grafismo dos quatro algarismos	2	2
	2.2 Realiza o grafismo de três algarismos	1,5	
	2.3 Realiza o grafismo de dois algarismos	1	
	2.4 Realiza o grafismo de um algarismo	0,5	
	2.5 Resposta incorreta	0	
3. Noção matemática de curto	3.1 Escolhe o caminho mais curto e pinta-o de amarelo	2	2
	3.2 Não escolhe o caminho mais curto	0	
4. Noção matemática de longo	4.1 Escolhe o caminho mais longo e pinta-o de encarnado	2	2
	4.2 Não escolhe o caminho mais longo	0	
5. Apresentação cuidada	5.1 Pinta respeitando os contornos da imagem	1	1
	5.2 Não pinta respeitando os contornos da imagem	0	
Total		10	

3.3.3 Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade do domínio da Matemática

Quadro 13 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Matemática

	Parâmetros	1	2	3	4	5	Total
	Cotações	3	2	2	2	1	
N.º	Alunos						
1	A	3	2	2	2	0	9
2	B	2,25	1,5	2	2	1	8,75
3	C	3	2	2	2	1	10
4	D	3	1,5	2	2	0	8,5
5	E	3	2	2	2	1	10
6	F	2,25	1,5	2	2	0	7,75
7	G	3	2	2	2	0	9
8	H	3	2	2	2	1	10
9	I	3	1	2	2	1	9
10	J	1,5	2	0	2	1	6,5
11	K	3	2	2	0	1	8
12	L	3	2	2	2	1	10
13	M	2,25	1,5	0	2	1	6,75
14	N	2,25	1,5	2	2	1	8,75
15	O	1,5	2	2	2	1	8,5
16	P	3	2	2	0	1	8
17	Q	3	2	0	0	1	6
18	R	3	2	2	2	1	10
19	S	2,25	2	2	2	1	9,25
20	T	3	2	2	0	1	8
21	U	2,25	1,5	2	2	1	8,75
Média aritmética							8,5

3.3.4 Descrição da grelha de avaliação

Ao visualizar a grelha de avaliação quantitativa, posso aferir que treze alunos pintaram e identificaram quatro carros, seis alunos pintaram e identificaram três carros e dois alunos pintaram e identificaram dois carros. Os outros critérios contemplados neste parâmetro não se verificaram. No parâmetro seguinte, constata-se que catorze alunos realizaram o grafismo dos quatro Algarismos, seis alunos realizaram o grafismo de três Algarismos e um aluno realizou o grafismo de dois Algarismos. Os restantes critérios que integram este parâmetro não foram aferidos. Relativamente ao outro parâmetro, verifica-se que dezoito alunos escolheram o caminho mais curto e pintaram-no de amarelo, e três alunos não escolheram o caminho mais curto. No parâmetro seguinte, apura-se que dezassete alunos escolheram o caminho mais longo e pintaram-no de encarnado, e quatro alunos não escolheram o caminho mais longo. No último parâmetro, verifica-se que dezassete alunos pintaram, respeitando os contornos da imagem, e quatro alunos não pintaram respeitando os contornos da imagem.

No que concerne às cotações finais, concluímos que cinco alunos obtiveram a cotação máxima que respeita a dez pontos, um aluno obteve a cotação de nove pontos e vinte e cinco centésimas, três alunos aferiram a cotação de nove pontos, três alunos aferiram a cotação de oito pontos e setenta e cinco centésimas, dois alunos obtiveram a cotação de oito pontos e cinco décimas, três alunos obtiveram a cotação de oito pontos, um aluno obteve a cotação de sete pontos e setenta e cinco centésimas, um aluno aferiu a cotação de seis pontos e setenta e cinco centésimas, outro de seis pontos e cinco décimas e, por último, um aluno aferiu a cotação de seis pontos, sendo esta a cotação final mais baixa obtida nesta atividade.

3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico

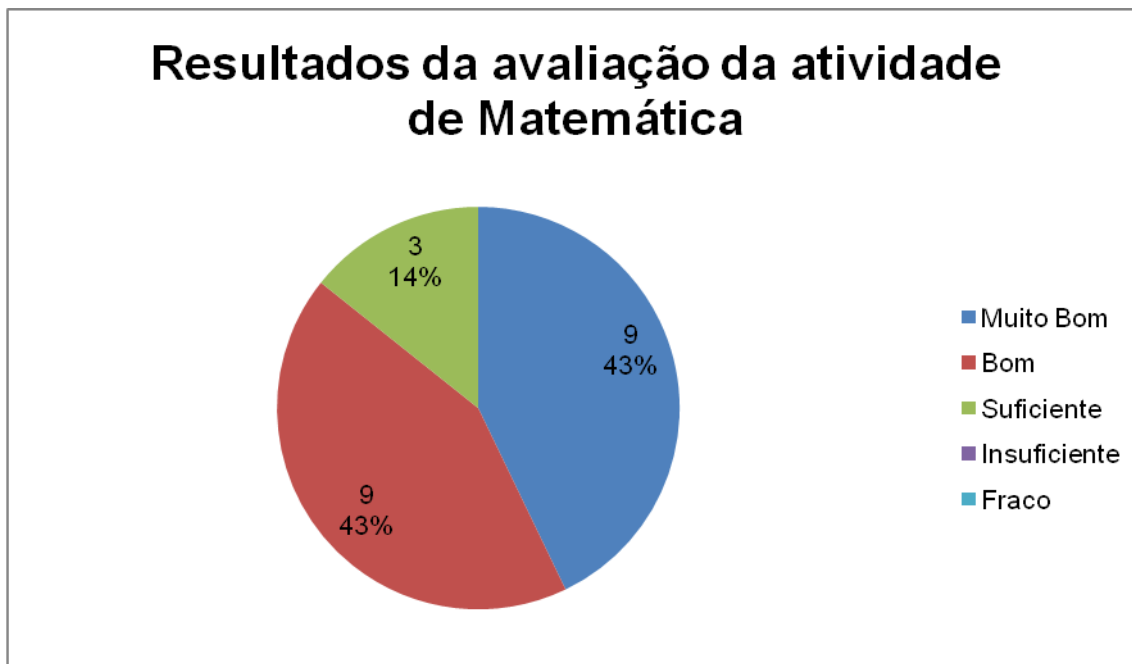


Figura 11 – Resultados da avaliação da atividade do domínio da Matemática

Quadro 14 – Escala de avaliação utilizada

Fraco — de 0 a 2,9 valores
Insuficiente — de 3 a 4,9 valores
Suficiente — de 5 a 6,9 valores
Bom — de 7 a 8,9 valores
Muito Bom — de 9 a 10 valores

3.3.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima exposto, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, nenhum aluno obteve Insuficiente, 14% dos alunos da turma, fração correspondente a três alunos, obtiveram Suficiente, 43% dos alunos da turma, fração respeitante a nove alunos, obtiveram Bom e os restantes 43%, ou seja, nove alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Ao observar o gráfico, é notório a prevalência do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em detrimento do número de crianças que obtiveram

suficiente. Há ainda a acrescentar o fato de não se ter aferido nenhum Insuficiente nem Fraco.

A finalidade desta avaliação prendeu-se com a verificação explícita do nível de compreensão da noção de ordinalidade, das noções matemáticas de curto e longo e do nível de desenvolvimento da destreza manual. Contudo, esta avaliação também envolveu a verificação implícita da orientação espacial, demonstrada por cada criança ao lhe ser solicitado a identificação da posição de cada carro na fila. Deste modo, é possível concluir que, na sua grande maioria, as crianças compreendem e dominam estes conceitos, para além de os saber aplicar enquanto “saberes em uso”. (Roldão, Perrenoud, citado por Roldão, 2003, p. 20)

3.4 Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

3.4.1 Contextualização

A atividade da área de Conhecimento do Mundo realizou-se no dia 14 de Junho 2011, no bibe encarnado A, a 24 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma formada por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 4 crianças. Esta proposta de atividade surge na sequência dos conteúdos abordados na aula de Conhecimento do Mundo, como forma de consolidação. A referida aula ocorreu no dia 7 de Junho de 2011, na qual se explorou o tema da Praia, nomeadamente os cuidados a ter durante a época balnear e o significado das bandeiras.

A execução desta atividade possibilitou articular a área de Conhecimento do Mundo com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da execução de grafismos, como estratégia para estimular a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e a emergência do código escrito. Em anexo apresento esta proposta de atividade (anexo 8).

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Interpretação do que é solicitado e significado das bandeiras: neste parâmetro pretende-se que as crianças interpretem a informação transmitida e que identifiquem a imagem que traduz o comportamento correto.

Foram deliberados os seguintes critérios:

- Pinta de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto;
- Não pinta de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto.

Compreensão auditiva e associação do som à imagem: neste parâmetro pretende-se que as crianças escutem as frases, compreendam o seu conteúdo e as associem às respetivas imagens.

Foram deliberados os seguintes critérios:

- Associa o som das três frases às respetivas imagens;
- Associa o som de duas frases às respetivas imagens;
- Associa o som de uma frase à respetiva imagem;
- Não associa o som das frases às imagens.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças executem adequadamente os tracejados que unem as frases às imagens.

Foram deliberados os seguintes critérios:

- Executa os três tracejados corretamente;
- Executa dois tracejados corretamente;
- Executa um tracejado corretamente;
- Não executa os tracejados.

Apresentação: neste parâmetro pretende-se que as crianças realizem os exercícios de forma cuidada e que preservem o seu trabalho.

Foram deliberados os seguintes critérios:

- Apresentação cuidada;
- Apresentação pouco cuidada.

Seguidamente transcreve-se o quadro 15 relativo às cotações atribuídas à atividade da área de Conhecimento do Mundo

Quadro 15 – *Cotações atribuídas aos critérios definidos na área de Conhecimento do Mundo*

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Interpretação do que é solicitado e significado das bandeiras	1.1 Pinta de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto	3	3
	1.2 Não pinta de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto	0	
2. Compreensão auditiva e associação do som à imagem	2.1 Associa o som das três frases às respetivas imagens	3	3
	2.2 Associa o som de duas frases às respetivas imagens	2	
	2.3 Associa o som de uma frase à respetiva imagem	1	
	2.4 Não associa o som das frases às imagens	0	
3. Motricidade fina	3.1 Executa os três tracejados corretamente	3	3
	3.2 Executa dois tracejados corretamente	2	
	3.3 Executa um tracejado corretamente	1	
	3.4 Não executa os tracejados	0	
4. Apresentação	Apresentação cuidada	1	1
	Apresentação pouco cuidada	0	
Total			10

3.4.3 Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 16 – Grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

	Parâmetros	1	2	3	4	Total
	Cotações	3	3	3	1	
N.º	Alunos					
1	A	3	3	1	1	8
2	B	3	3	1	1	8
3	C	3	3	2	1	9
4	D	3	2	1	0	6
5	E	3	3	1	1	8
6	F	3	3	2	1	9
7	G	3	3	0	0	6
8	H	3	3	2	1	9
9	I	3	3	2	1	9
10	J	3	3	0	1	7
11	K	3	3	1	1	8
12	L	3	3	1	0	7
13	M	3	3	2	1	9
14	N	3	3	3	0	9
15	O	3	2	2	1	8
16	P	3	1	1	1	6
17	Q	3	3	2	1	9
18	R	3	3	1	0	7
19	S	3	3	1	1	8
20	T	3	3	2	0	8
21	U	0	1	1	1	3
22	V	3	3	1	1	8
23	X	3	3	2	1	9
24	Z	3	3	2	1	9
Média aritmética						7,8

3.4.4 Descrição da grelha de avaliação

Ao visualizar a grelha de avaliação quantitativa, constata-se que vinte e três alunos pintaram de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto e um aluno não pintou de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto. No parâmetro seguinte, verifica-se que vinte alunos associaram o som das três frases às respectivas imagens, dois alunos associaram o som de duas frases às respectivas imagens e dois alunos associaram o som de uma frase à respectiva imagem. O outro critério contemplado neste parâmetro não foi aferido. Relativamente ao outro parâmetro, constata-se que um aluno executou os três tracejados corretamente, dez alunos executaram dois tracejados corretamente, onze alunos executaram um tracejado corretamente e dois alunos não executaram os tracejados. No último parâmetro, aferiu-se que dezoito alunos apresentaram um trabalho cuidado e seis alunos apresentaram um trabalho pouco cuidado.

No que respeita às cotações finais, apura-se que nove alunos obtiveram nove pontos, oito alunos aferiram oito pontos, três alunos obtiveram sete pontos, três alunos aferiram seis pontos e um aluno obteve três pontos, sendo esta a cotação final mais baixa auferida nesta atividade. Verificamos, também, que nesta atividade nenhum aluno obteve a cotação máxima de 10 pontos.

3.4.5 Apresentação dos resultados em gráfico

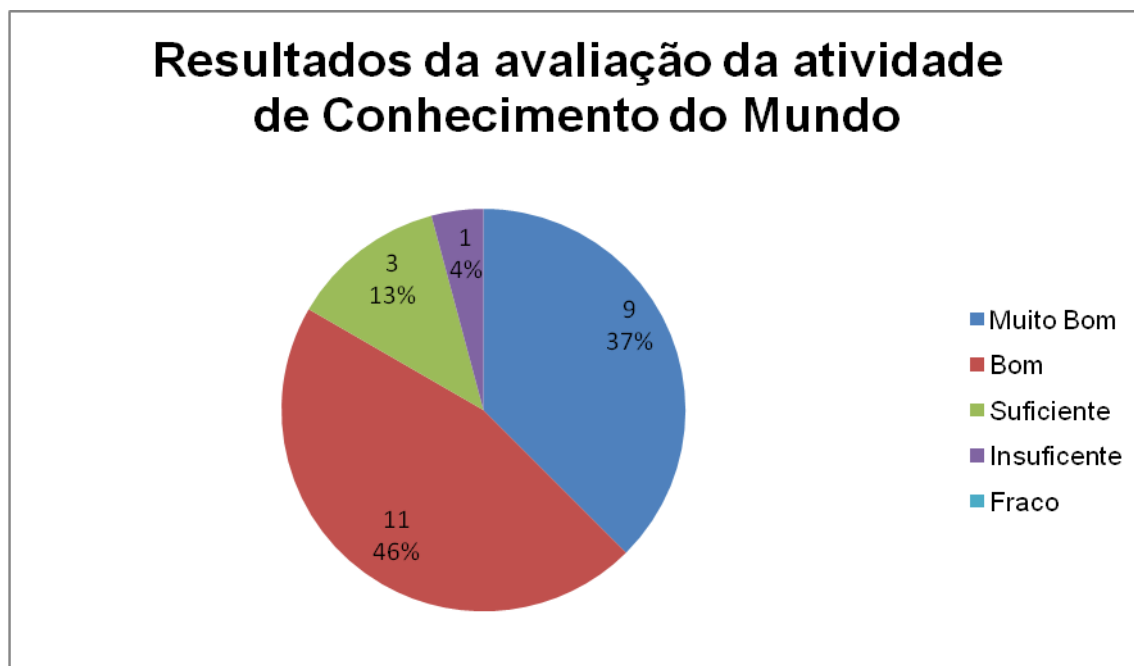


Figura 12 – Resultados da avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

Quadro 17 – Escala de avaliação utilizada

Fraco — de 0 a 2,9 valores
Insuficiente — de 3 a 4,9 valores
Suficiente — de 5 a 6,9 valores
Bom — de 7 a 8,9 valores
Muito Bom — de 9 a 10 valores

3.4.6 Análise do gráfico

Após efetuar a análise do gráfico acima exposto, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve Fraco, 4% dos alunos, ou seja, um aluno, obteve Insuficiente, 13% dos alunos da turma, fração correspondente a três alunos, obtiveram Suficiente, 46% dos alunos da turma, fração relativa a onze alunos, obtiveram Bom e os restantes 37%, ou seja, nove alunos, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Ao observar o gráfico, é evidente o predomínio do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, sendo superior o número de crianças com a classificação de Bom, em detrimento do número de crianças que obtiveram Suficiente. Contudo, é necessário salientar que um aluno obteve a classificação de Insuficiente e nenhum aluno obteve a classificação de Fraco.

O objetivo desta avaliação assentou na averiguação do grau de compreensão e domínio dos conteúdos, da capacidade de interpretação da mensagem, de observação e de associação som/imagem, assim como da motricidade fina. Esta proposta de atividade possibilitou trabalhar a área de Conhecimento do Mundo numa perspectiva integrada, uma vez que se articulou esta área com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da execução de tracejados/grafismos, com o intuito de promover a competência motora fina, a coordenação óculo-manual e a familiarização com o código escrito.

Ao realizar esta avaliação foi possível concluir que, na sua grande maioria, as crianças demonstraram possuir um domínio consistente dos conteúdos e a capacidade de os mobilizar e usar, concretizando-os em ações eficazes. (Roldão, 2003, p.52) Contudo, no âmbito do exercício que envolveu a execução de diferentes tracejados, as crianças demonstraram dificuldades na sua execução, sendo relevante acentuar que apenas uma criança conseguiu realizar os três tracejados corretamente. Constata-se, portanto, a necessidade da educadora adotar estratégias e situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da destreza manual e da coordenação óculo-manual.

CAPÍTULO 4 – Reflexão final

4.1 – Considerações finais

O estágio profissional no qual se baseou este relatório decorreu ao longo do ano letivo de 2010/2011, sendo que foi iniciado no dia 12 de Outubro e terminado no dia 8 de Julho. Apesar do estágio ter terminado no dia 8 de Julho, o relatório refere-se aos relatos diários realizados até ao dia 28 de Junho.

A realização deste estágio consistiu numa etapa extremamente relevante para a minha formação profissional, pois permitiu uma articulação contínua e coerente entre a teoria e a prática, sendo que só através da mesma é possível tomar consciência da realidade educativa. A prática deve ser considerada como fonte de conhecimento por meio da experimentação e reflexão, como momento determinante de interiorização de competências enquanto conjunto articulado de saberes, saberes fazer e atitudes. Os docentes constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da ação que consiste na sua prática pedagógica, caracterizada pelas estratégias e decisões altamente contextualizadas, num diálogo crítico constante entre as situações concretas e a uma mobilização sábia de saberes de referência enquadramentos.

Contudo, como salienta Alarcão, citada por Oliveira-Formosinho (2002), o docente não deve desenvolver uma concepção de privilégio unilateral da razão e da reflexão enquanto “únicos motores da formação”, mas sim “atribuir igualmente um papel ao que decorre da vida, a saber, às emoções, aos sentimentos, às intuições, ou, de um modo geral às vivências.” (p. 227) Esta postura de relevo da dimensão dos sentimentos e emoções do docente deve espalhar para a sua atuação no contexto educativo, substanciando-se numa inteligência emocional, que lhe permita efetuar a leitura das emoções dos seus alunos, que abarcam um papel primordial no processo produtivo e normativo da aula, e, acima de tudo, que lhe permita desenvolver as competências emocionais dos mesmos, pois elas são fulcrais no desenvolvimento integral dos indivíduos, no sentido de os capacitar para a vida.

No decorrer do estágio, pude perceber que cada faixa etária evidencia um grau de maturação específico, que requer a estimulação de determinadas competências técnicas, cognitivas relacionais e pessoais, que integram a construção de uma estrutura sólida e equilibrada que deve constituir o ser humano. As experiências proporcionadas às crianças constituem o veículo para o desenvolvimento destas competências com recurso aos instrumentos culturais, tais como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática, a área de Conhecimento do Mundo, o domínio das Expressões e área de Formação Pessoal e

Social, que envolve as dimensões cívica, moral e ética, tão cruciais para a humanização dos indivíduos. A aprendizagem dos instrumentos culturais comporta como máxima não só o desenvolvimento das funções psicológicas superiores inerentes a cada indivíduo, como também a transmissão dos desígnios da sociedade e da civilização, pois como afirma Arendt, citado por Damião (2010), o ensino é “uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana” (p. 92) e também uma das mais delicadas, uma vez que necessita de uma perícia e de uma responsabilidade inigualáveis ou não estivesse em causa, alerta Russell, citado por Damião (2010), “o conhecimento abstrato que torna possível a existência de uma comunidade civilizada.” (p. 92)

Em suma, na caminhada em direção à docência é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo da vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo e atitude próprios, que implicam uma construção intra e interpessoal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que se atua. Assim sendo, os docentes, com uma formação específica para o desempenho das suas funções, devem abordar o ato de ensinar crítica e reflexivamente, sendo inovadores, abertos, altruístas, assumindo uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações de si vão exigindo.

4.2 – Limitações

Como primordial limitação pretendo referir a questão do tempo que não abonou a favor da realização deste relatório de estágio profissional. Uma vez que me dediquei inteiramente ao estágio, às aulas que planifiquei, aos materiais que construí, restou-me escasso tempo e parca frescura mental, para me debruçar sobre a elaboração do mesmo.

Também o horário da biblioteca, se tornou, por vezes limitativo, uma vez que apenas à terça-feira se encontrava disponível até às 21h00, sendo que vários dias encerrava às 17h00. Compreendo e respeito o horário de trabalho de cada funcionário, contudo considero que poderia ter sido mais rentável para os alunos se pudessem dispor da biblioteca até à hora de fecho da escola.

Pretendo também salientar, que nem sempre foi tarefa amena encontrar sustentação teórica para determinadas categorias que tencionava explicar.

4.3 – Novas pesquisas

O educador, principalmente um educador do século XXI, deve responder às exigências destes tempos e encontrar-se constantemente informado e atualizado cientificamente, no tocante ao amplo espectro de assuntos que envolvem a educação pré-escolar.

Face aos desafios da neurociência e da sua implicação nas aprendizagens, pretendo estudar e aprofundar esta temática através de cursos de especialização.

Segundo a tese central de António Damásio, um dos percursores da neurociência, a mente humana é uma mente encarnada e o ser humano, por isso, pensa e age racional e emocionalmente. Tendo em conta este conceito integrador da mente, pretendo realizar investigações que respondam às seguintes questões:

- Como é que os alunos se apropriam dos valores?
- Qual o papel da emoção na aprendizagem?

Referências Bibliográficas

Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar ...boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.ª infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. PT: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula* (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.

Araújo, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, Brasil: Papirus.

Associação de Jardins-Escolas João de Deus (1997). *Guia prático da cartilha maternal* (8.ª ed.). Lisboa: João de Deus.

- Azevedo, M. (2002). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica* (2.^a ed.). Conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de educação João de Deus*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cachapuz, A., Praia, J., Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.
- Campos, L. & Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para pais e educadores*. Vila Nova de Gaia, Porto: Fundação Manuel Leão.
- Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano M., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (2000). *Sussu e o grafismo*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Carvalho, T. R. (2002). *Padrões de comunicação na sala de aula*. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Org.). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cerezo, S. S., Bohigas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., García, M., Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Volume V. Expressão Plástica*. Rio de Mouro, Portugal: Nova Presença.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Coll, C., & Derek, E. (1998). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (5.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e educação* (1.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Curry, A. (2009). *Pais brilhantes, professores fascinantes* (23.ª ed.). Lisboa: Pergaminho.

Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário*. Porto: Edições Asa.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Damião, H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In F. Savater, R. Castillo, N. Crato, & H. Damião (Eds.). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores* (1.^a ed.). Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa. Teoria. Guias práticos*. Lisboa: Edições Asa.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensino básico e secundário* (1.^a ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacobi, P. (2003). *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*. Cadernos de Pesquisa, n.º 118. Recuperado em 2011, Agosto 19, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Kenski, V. M. (2008). *Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação* (3.^a ed.). Campinas, Brasil: Papirus.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2.^a ed.). Porto: Asa Editores, S.A.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Manual de actividades. Lisboa: Edições Asa.

Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa & Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Martins, I. Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2003). *Manual de utilização, manutenção e segurança nas escolas*. Mem Martins: Ministério da Educação.

Ministério, da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (3.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Mira, A. M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática* (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas*...3. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Rio de Mouro: Educa.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Nova, E. V. (1997). *Educar para a proteção civil*. Lisboa: Texto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011c). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1999) (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pérez, M. & López, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica sócio-cognitiva aplicada*. Madrid: Editorial Eos.

Pérez, M. R. & López, E. D. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez, M. R. (s. d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem de ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar. Recuperado em 2011, Julho 2, de http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx

Quivy, R., & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, M. P (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer. Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodari, G. (2006). *Gramática da fantasia. Introdução à arte de inventar histórias* (6.^a ed.). Lisboa: Caminho.

- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. V. N. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciências de la Educacion. Departamento de didactica de la lengua y la literatura.
- Sanchis, S. (2007). *Atividades de expressão motora na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sarmiento, T. (2009) (Org.). *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater, R. Castillo, N. Crato, & H. Damião (Eds.). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Serrano, J. M. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. 2.º Volume. Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.
- Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M. (2001). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória*. Porto: Porto Editora.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo (15.º ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). *Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (1.ª ed.)*. Lisboa: Texto Editores.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Cadernos de literatura para a infância e a juventude, n.º 10. Lisboa: Malasartes.
- Veloso, R. M. (2001). *Literatura infantil e práticas pedagógicas*. Cadernos de literatura para a infância e a juventude, n.º 6. Lisboa: Malasartes.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal (1.ª ed.)*. Porto: Edições Asa.
- Viera, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da educação infantil* (2.^a ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Wolfe, P. (2007). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Anexo 1

Horários semanais referentes às três turmas

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011



Horário Bibe Azul A

Bibe Azul A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita
10.00-10.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	Educação Física	RECREIO
10.30-11.00	Conhecimento Mundo	Educação Física	Informática/ Biblioteca	RECREIO	Ficha de trabalho
11.00-11.30	Desenho de Série	Dobragens e Fitas		Cartilha e Escrita	Educação Musical 11.35-12.05
11.30-12.00	ALMOÇO E RECREIO				
12.00					
14.30-15.00	Matemática - material	Matemática - material	Conhecimento Mundo	Matemática - escrita	Assembleia de Grupo
15.00-15.30	Inglês 15h20/16h10	Matemática - escrita	Desenho e Recorte	Modelagem	Matemática – material
15.30-16.00		Pintura	Matemática - material		
16.00-16.30	Cantinhos	Lenga-lenga/Destra. Lín.	Matemática - escrita	História/Lenga-lenga	Desenho livre/cantinho
16.30	LANCHE				
17.00	SAÍDA				

Educadora Rita Durão

(Horário sujeito a Alterações)

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011



Horário Bibe Amarelo A

Bibe Amarelo A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Act. Desenvol. Verbal	Conhecimento Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento Mundo	Act. Desenvol. Verbal
10.00-10.30	Estimulação à leitura	Informática Biblioteca	Grafismo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
10.30-11.00	Ed. Física		RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.00-11.30	RECREIO	RECREIO	Iniciação Matemática	Ed. Física	Educação Musical
11.30-12.00	Act. Desenvol. Verbal	Trabalho de Grupo	Desenho	Desenho	Recorte e Colagem
12.00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13.00	SESTA	SESTA	SESTA	SESTA	SESTA
15.00-15.30	Iniciação Matemática	Grafismos	Estimulação à leitura	Picotagem	Modelagem/barro
15.30-16.00	Recorte e Colagem	Pintura	Dobragens	Desenho	Jogos
16.00-16.30	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Cantinhos
16.30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Educadora Mónica Gonçalves

(Horário sujeito a Alterações)

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011



Horário Bibe Encarnado A

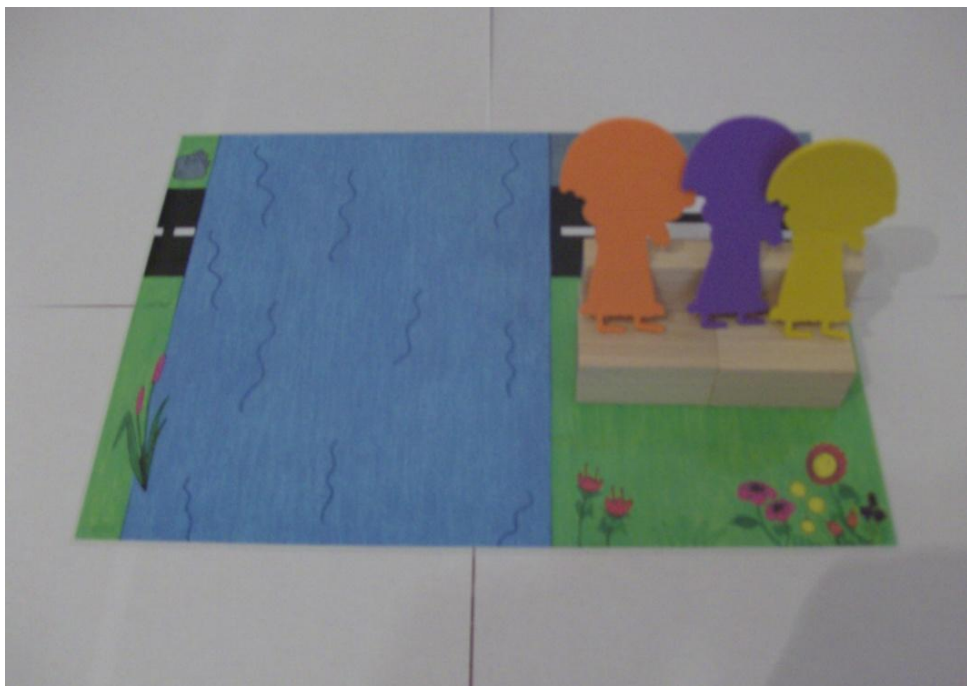
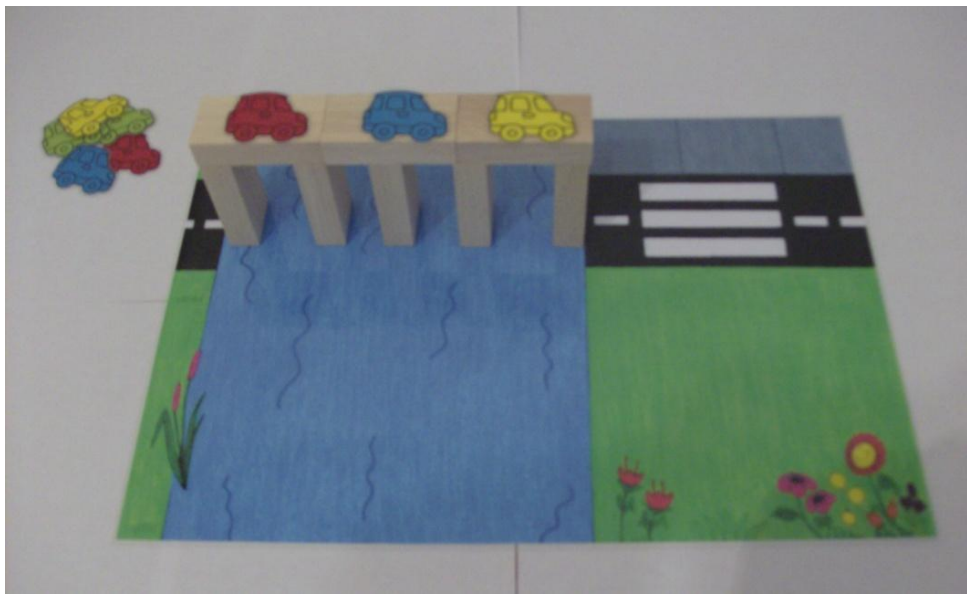
Bibe Encarnado A	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30	Estimulação à Leitura	Iniciação à matemática	Conhecimento Mundo	Estimulação à leitura	Iniciação à matemática
10.00-10.30	Ed. Física		Estimulação à leitura	Iniciação à matemática	Ed. Musical
10.30-11.00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.00	Conhecimento do Mundo	Modelagem/ Dobragens	Iniciação à matemática	Ed. Física	Informática / Biblioteca
11.30				Conhecimento do Mundo	
12.00	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30	Desenho/Corte/ Colagem	Trabalho de grupo	Dramatização/ Fantoches	Pintura/ Desenho	Estimulação à leitura
15.00			Desenhos de série/ grafismos		Assembleia de alunos
16.00	Jogos livres de desenvolvimento da Motricidade global				
16.30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Educadora Rita Costa

(Horário sujeito a Alterações)

Anexo 2

Fotografias referentes aos materiais utilizados na aula de matemática



Anexo 3

Ficha de jogo referente ao circuito prático de prevenção rodoviária e fotografias



Ficha de Jogo

“Circuito prático de prevenção rodoviária”

Faixa Etária: 4 anos (Bibe Encarnado A) Educadora: Rita Costa Espaço: Recreio Data: 13 de Maio de 2011 Duração: 15 minutos	Nome: Sara Patrícia Pedro dos Santos Turma: MPE Nº: 6
---	---

Domínio da Expressão Motora

Material	Objectivos
<ul style="list-style-type: none">• Rolo de fita preto para delimitar o circuito;• Faixas brancas para representar as passadeiras;• Sinais de trânsito;• Representação de carros e de um autocarro.	<ul style="list-style-type: none">• Experimentar<ul style="list-style-type: none">⇒ Observar⇒ Identificar⇒ Manipular• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">⇒ Desenvolvimento individual/grupo⇒ Partilhar
<ul style="list-style-type: none">▪ No espaço do recreio delimita-se com fita preta o percurso que será efetuado pelas crianças no circuito prático de prevenção rodoviária.▪ Este circuito prático assenta num jogo organizado por grupos, no qual se pretende que as crianças aprendam o significado dos principais sinais de trânsito e das regras essenciais para se circular na via pública em segurança.▪ Para a realização deste circuito formam-se dois grupos. Um dos grupos é formado pelas crianças que desempenham o papel de peões. Outro grupo é composto pelas crianças que desempenham o papel de passageiros dos automóveis e do autocarro.▪ Dois elementos da turma ficam responsáveis pela gestão dos sinais luminosos para peões e para condutores.▪ Estes grupos trocam de papéis durante a realização do percurso. <p><u>Regra do jogo:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Os elementos de cada grupo têm de respeitar os sinais e as regras de trânsito vigentes.	

Observação: Esta ficha de jogo é flexível pois podem efetuar-se alterações de acordo com as necessidades educativas das crianças.



Anexo 4

Fotografias do material utilizado na aula de matemática para trabalhar o conteúdo das combinações



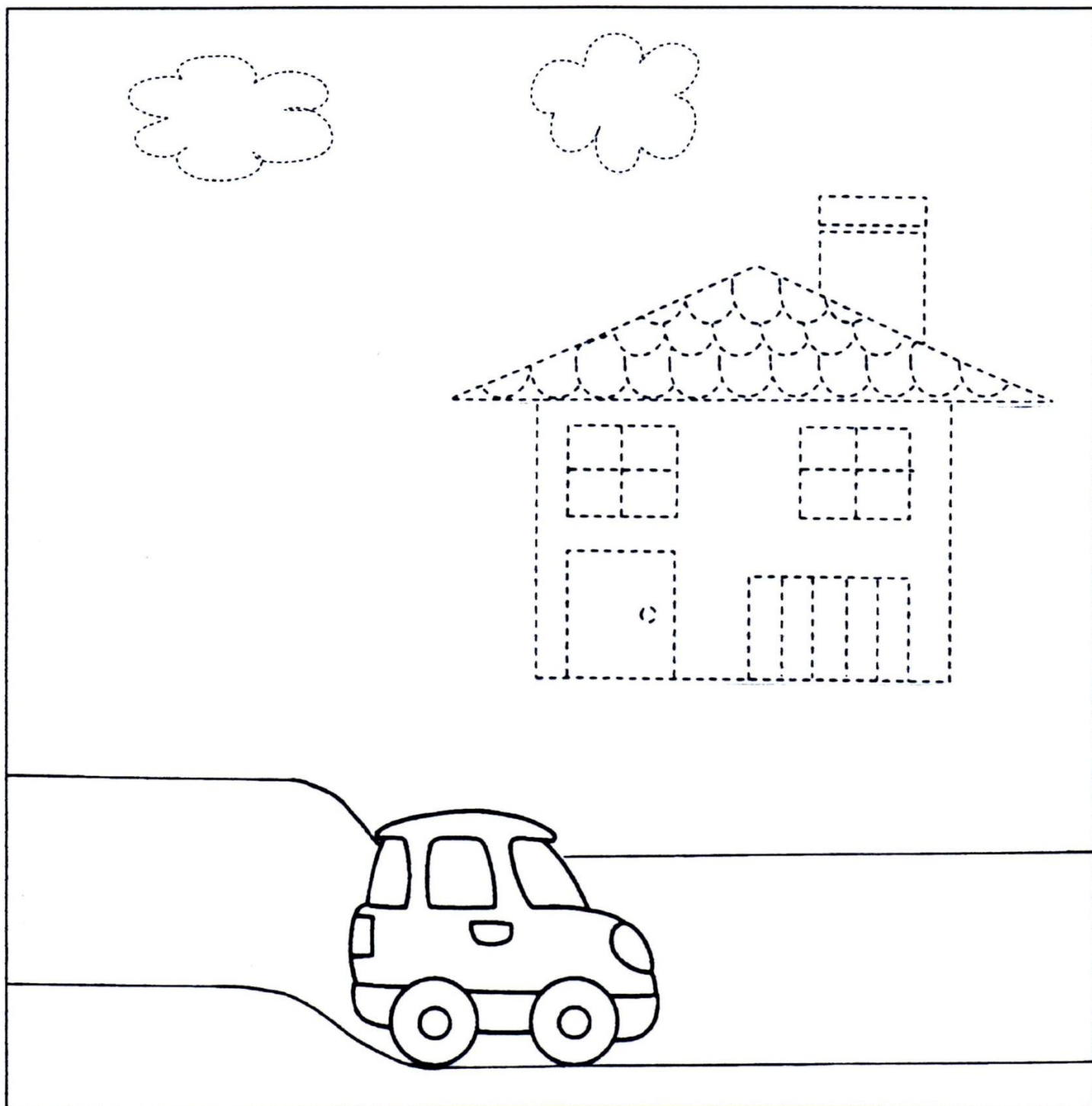
Anexo 5

Proposta de atividade referente ao ditado gráfico



Ditado Gráfico

“Um dia para brincar”



Nome: _____ Data: _____

“Um dia para brincar”

Certo dia, a Madalena saiu da sua casa para ir brincar com a amiga Clara. Na sua rua estava a passar um carro com dois passageiros no interior. O carro parou antes da passadeira, para deixar a Madalena passar para o outro lado da estrada.

Depois de atravessar a estrada, a Madalena reparou que estavam duas nuvens no céu e que o sol estava muito brilhante.

Anexo 6

Proposta de atividade respeitante ao domínio da Matemática



1. Observa a fila de carros que circulam na estrada e pinta-os de acordo com as indicações.

Para pintar os carros utiliza apenas as seguintes cores: encarnado, azul, amarelo e verde.



1.1 O 1.º carro da fila é azul;

1.2 O 2.º carro da fila não é verde nem encarnado;

1.3 O 3.º carro da fila é verde;

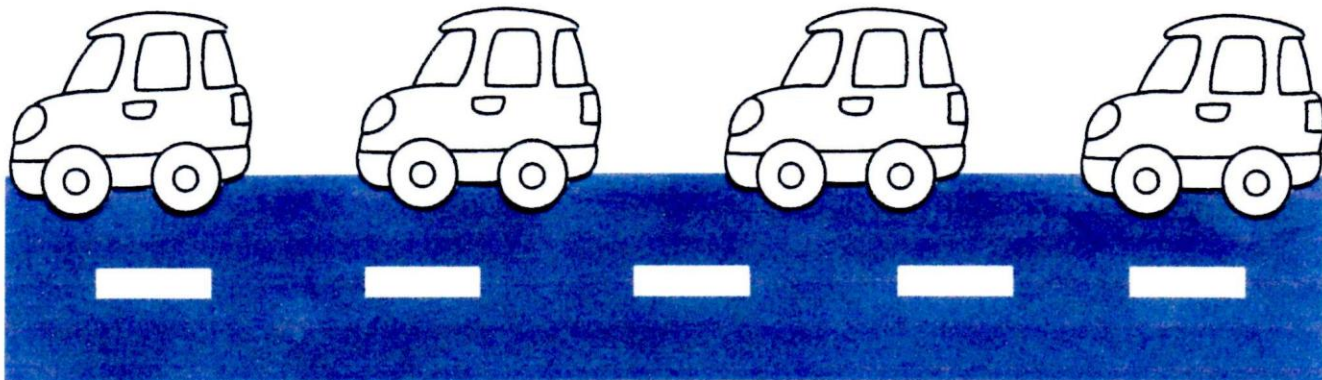
1.4 O 4.º carro da fila é encarnado.

1.º

2.º

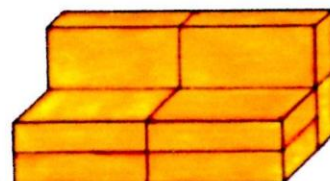
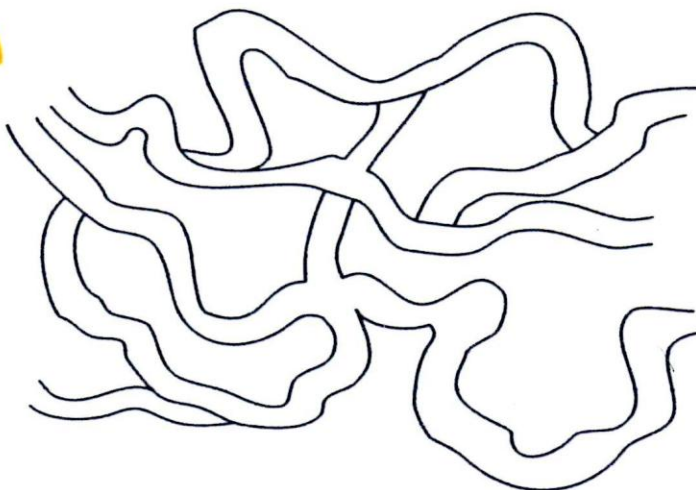
3.º

4.º



2. Ajuda a Madalena a encontrar o caminho mais curto para chegar ao banco de jardim e pinta-o de amarelo.

2.1 Pinta o caminho mais longo de encarnado, para a Madalena não se enganar.



Nome: _____ Data: _____

Anexo 7

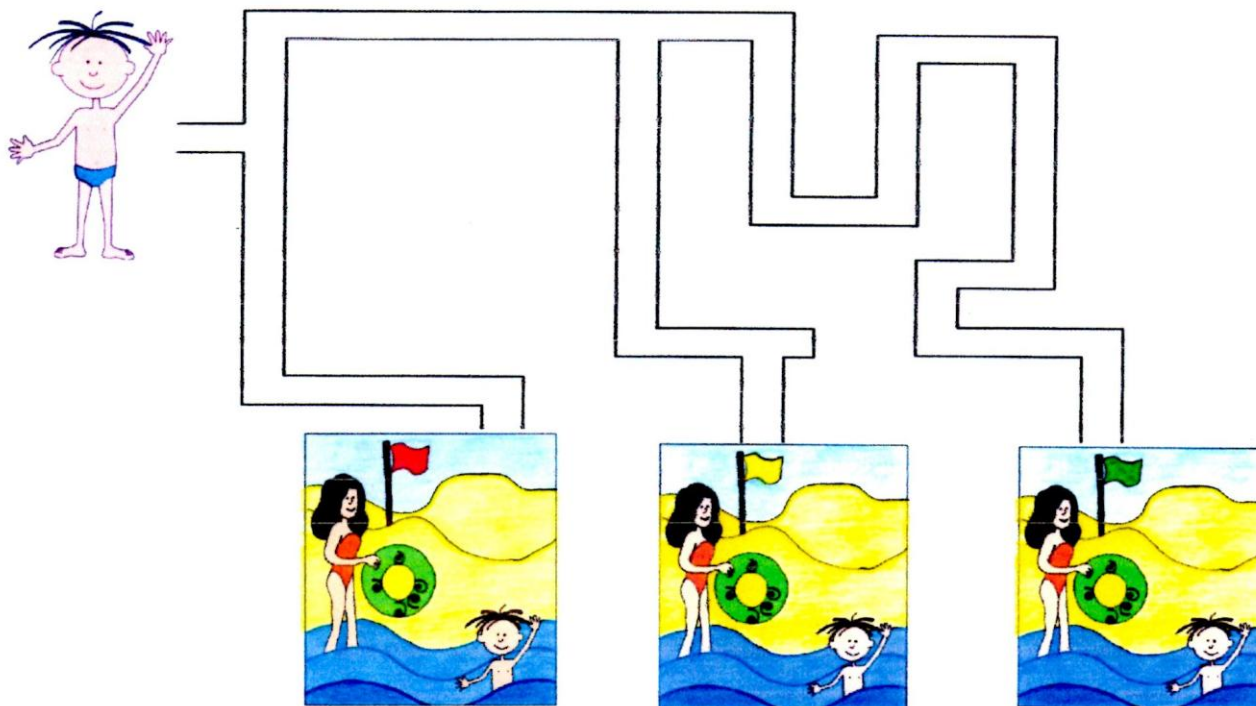
Proposta de atividade referente à área de Conhecimento do Mundo



"A praia"

1. Antes de tomar banho, o Lourenço olha para a bandeira e respeita sempre a sua indicação!

- 1.1 Pinta de verde o caminho que conduz o Lourenço ao comportamento correto.



2. Escuta com atenção as frases que se seguem!

- 2.1 Liga cada frase à sua imagem completando o tracejado.

1. A Laura está a colocar o protetor solar na sua irmã Benedita.



2. A Matilde está a beber água para não desidratar.



3. O Rafael coloca a casca da banana no lixo.



Nome: _____ Data: _____